



**Dora Maria Ramos
Fonseca de Castro**

A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas

**Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças
Periféricas**



**Dora Maria Ramos
Fonseca de Castro**

A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas

Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Catedrático do Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus filhos e aos meus pais.

o júri

Presidente	Doutor Armando da Costa Duarte, Professor Catedrático da Universidade de Aveiro
Vogais	Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa, Professor Catedrático da Universidade de Aveiro (orientador)
	Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira, Professora Auxiliar do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho
	Doutor António Augusto Neto Mendes, Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro
	Doutor Joaquim Machado de Araújo, Professor Auxiliar Convidado da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa do Centro Regional de Braga
	Doutor José Brites Ferreira, Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria

agradecimentos

Este é o registo da minha gratidão pelo apoio, de que tive a honra de beneficiar, do Professor Doutor Jorge Adelino Costa, nesta caminhada de formação.

Agradeço-lhe todo o tempo que me dispensou partilhando comigo os seus saberes e os seus livros, tecendo as suas críticas sempre construtivas, pertinentes e problematizadoras. Agradeço-lhe, ainda, o estímulo que sempre me deu e, em especial, nos tempos mais difíceis. É a pessoa responsável por este meu percurso e por eu ter conseguido vencer os obstáculos que foram surgindo. Será, sempre, a minha grande referência, quer no plano académico, quer como pessoa. Obrigada.

palavras-chave

Gestão escolar, Lideranças intermédias, Coordenador de Estabelecimento, Agrupamentos de Escolas.

resumo

As escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância confrontaram-se recentemente com a obrigatoriedade de se organizarem em associação com outras escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico através dos chamados *Agrupamentos de Escolas*. Estes Agrupamentos (verticais) poderão ser entendidos como funcionando num certo modelo de *rede piramidal* ou seja, cria-se um centro de decisão – a escola-sede do Agrupamento (por norma, uma escola do 2º e 3º ciclo do ensino básico, com os seus órgãos de gestão de topo) – relativamente ao qual se afiliam uma série de escolas periféricas, designadamente da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. Procuraremos, neste estudo, problematizar a situação *periférica* destes estabelecimentos de educação e de ensino, tendo em conta a complexidade das regulações e tensões a que estão sujeitos e que colocam no centro das atenções a figura do *Coordenador de estabelecimento*. É com base num estudo de caso sobre um Agrupamento de Escolas, situado no norte do país, que procurámos perceber qual o papel que os *Coordenadores de estabelecimento* assumem ao nível da gestão intermédia do Agrupamento, analisando em particular a sua condição de líderes periféricos deste tipo de organização escolar.

keywords

School management, Middle management, School Coordinator, Group of Schools

abstract

Primary schools and pre-schools were faced recently with the compulsory directive to organize themselves in association with other schools (middle schools and junior high schools) through the so-called *Groups of Schools* (*Agrupamentos de Escolas*). These (vertical) Groups can be understood as functioning in a certain model of *pyramidal network*, which means that a decision center is created – the school-headquarter of the Group of Schools (generally, a junior high school, with its management bodies) – to which a series of peripheral schools are associated, namely pre- and primary schools. Our aim with this work is to discuss the *peripheral* situation of these schools, taking into account the complexity of the regulations and the tensions that face and that place in the spotlight the figure of the *School Coordinator* (*Coordenador de estabelecimento*). This discussion is based on a case study about a Group of Schools, situated in the north of the country, and through it we aimed at understanding what is the role assumed by the *School Coordinators* at the level of the middle management of the Group of Schools, analysing in particular their position as peripheral leaders of this type of school.

Índice geral

Introdução	1
------------------	---

I PARTE

Administração e gestão da escola básica em Portugal: análise político-normativa e organizacional

Capítulo 1 – Administração e gestão das escolas em Portugal	9
1. A educação básica em Portugal – análise político-normativa	9
1.1. Da Monarquia à Primeira República	10
1.2. A Primeira República	13
1.3. O Estado Novo	16
1.4. O período após Abril de 1974	19
2. A administração da educação básica	32
2.1. O período liberal	32
2.2. A administração das escolas primárias na 1ª República	33
2.3. A centralização administrativa no período do Estado Novo	34
2.4. A reforma de 1974 e as mudanças ao nível da gestão das escolas	35
2.5. A situação ambígua na gestão do ensino básico	37
2.6. A autonomização do modelo de gestão do ensino preparatório e secundário.....	38
2.7. A Lei de Bases do Sistema Educativo	41
2.8. O DL 172/91 e a experimentação de um novo modelo de gestão para todas as escolas...	43
2.9. O DL 115-A/98 e as mudanças na gestão das escolas	46
2.10. A formação de agrupamentos de escolas como novas “unidades” organizacionais.....	49
2.11. Competências e funções dos vários órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas segundo o DL 115 - A/98.....	53
 Capítulo 2 – Complexidade e multiregulações na gestão dos jardins de infância e das escolas do 1º Ciclo	 65
1. A complexidade do percurso recente da escola primária e do jardim de infância: das marcas do isolamento à obrigatoriedade de integração	65
1.1. A tradição de isolamento das escolas primárias.....	65
1.2. Intenções e processos de integração	67
1.3. As primeiras experiências de associações de escolas	70
1.4. A criação de agrupamentos de escolas entre tensões e obstáculos à integração.....	73
2. Multiregulações e tensões de uma gestão periférica	78
2.1 As macro-regulações externas	78
2.2 As meso-regulações: o Estado e a administração educativa.....	79
2.3 As autarquias – um novo poder de regulação externa intermédia	82
2.4 As microregulações internas	86
3. A reconstrução da profissionalidade docente à luz das “novas” regulações	90
 Capítulo 3 – Análise organizacional da escola e processos de liderança	 97
1. A escola como organização complexa	97
2. Perspectivas de análise organizacional	105
3. Organizações escolares, ambiguidade e hipocrisia organizada.....	116
4. Liderança em contexto organizacional.....	121
5. A liderança nas organizações educativas	128
6. A periferia como espaço de dispersão e de afirmação das lideranças	134
 Capítulo 4 – O Coordenador de estabelecimento e a gestão intermédia do Agrupamento de escolas.....	 137
1. A Gestão intermédia das escolas/agrupamentos	137
2. Do director de escola ao coordenador de estabelecimento.....	141
3. O papel do coordenador de estabelecimento nos agrupamentos de escolas	150
4. Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas.. ..	152
4.1 O coordenador <i>burocrático</i>	154
4.2 O coordenador <i>«laissez-faire»</i>	155
4.3 O coordenador como <i>actor estratégico</i>	156

II PARTE
Lideranças periféricas dos Coordenadores de estabelecimento
no Agrupamento de Escolas da *Margem Norte*

Capítulo 5 – Metodologia de Investigação	159
1. A investigação qualitativa em educação	159
2. Estratégias metodológicas.....	162
3. Objectivos, técnicas e design de investigação	164
4. Procedimentos de tratamento dos dados.....	169
5. O Agrupamento de escolas da <i>Margem Norte</i> em estudo de caso	170
5.1 Caracterização geral.....	170
5.2 Estrutura organizacional.....	171
5.3 Caracterização dos inquiridos.....	174
5.4 Documentos institucionais do Agrupamento <i>Margem Norte</i>	179
Capítulo 6 – Os Coordenadores de estabelecimento enquanto líderes periféricos	185
1. Apreciação global do desempenho dos Coordenadores de estabelecimento	185
1.1. Clima de escola.....	185
1.2. Liderança e gestão	192
1.3. Gestão curricular	201
1.4. Gestão administrativa e financeira	211
1.5. Relações com pais e com a comunidade	218
1.6. Resolução de problemas e tomada de decisões	227
2. Três coordenadores/escolas em análise	233
2.1 Escola <i>Rio Douro</i> e o coordenador <i>burocrático</i>	234
2.1.1. Clima de escola.....	235
2.1.2. Liderança e gestão.....	238
2.1.3. Gestão curricular.....	242
2.1.4. Gestão administrativa e financeira.....	245
2.1.5. Relações com pais e com a comunidade	248
2.1.6. Resolução de problemas e tomada de decisões.....	250
2.2. Escola <i>Rio Guadiana</i> e o coordenador <i>laissez-faire</i>	253
2.2.1. Clima de escola	253
2.2.2. Liderança e gestão	256
2.2.3. Gestão curricular.....	259
2.2.4. Gestão administrativa e financeira.....	262
2.2.5. Relação com pais e com a comunidade.....	264
2.2.6. Resolução de problemas e tomada de decisões.....	267
2.3. Escola <i>Rio Tejo</i> e o coordenador <i>actor estratégico</i>	270
2.3.1. Clima de escola.....	270
2.3.2. Liderança e gestão.....	273
2.3.3. Gestão curricular.....	276
2.3.4. Gestão administrativa e financeira.....	279
2.3.5. Relação com pais e com a comunidade	282
2.3.6. Resolução de problemas e tomada de decisões.....	284
3. Uma leitura síntese dos resultados em termos de (des)articulação de processos.....	287
Conclusões	293
Bibliografia	303
Anexos	319

Índice de quadros, gráficos e tabelas

Quadros

Quadro I - Competências do Director de Escola (1ª República)	146
Quadro II - Competências do Director de Escola (Estado Novo)	147
Quadro III - Competências do Director de Escola (após a Revolução de Abril de 1974).....	147
Quadro IV - Competências do Coordenador de Estabelecimento	148
Quadro V – Organigrama do Agrupamento Margem Norte.....	173
Quadro VI - Caracterização global dos entrevistados.....	178
Quadro VII - Médias das três escolas em análise	234

Gráficos

Gráfico 1 – Género dos Inquiridos.....	174
Gráfico 2 - Idade dos Inquiridos	175
Gráfico 3 - Anos de Serviço na Escola dos Inquiridos.....	175
Gráfico 4 - Anos de Serviço total dos Inquiridos	176
Gráfico 5 - Situação Profissional dos Inquiridos	176
Gráfico 6 - Categoria Profissional dos Inquiridos	177
Gráfico 7 - Clima de Escola: opiniões dos docentes sobre os Coordenadores	186
Gráfico 8 - Clima de Escola: opiniões dos Coordenadores	187
Gráfico 9 - Liderança e Gestão : opiniões dos docentes sobre Coordenadores	194
Gráfico 10 - Liderança e Gestão: opiniões dos Coordenadores	194
Gráfico 11 - Gestão Curricular: opiniões dos docentes sobre os Coordenadores	202
Gráfico 12 - Gestão Curricular: opiniões dos Coordenadores	203
Gráfico 13 - Gestão administrativa e financeira: opiniões dos docentes sobre os Coordenadores.....	212
Gráfico 14 - Gestão administrativa e financeira: opiniões dos Coordenadores	213
Gráfico 15 - Relações com os pais e com a comunidade: opiniões dos docentes sobre os Coordenadores	219
Gráfico 16 - Relações com os pais e com a comunidade: opiniões dos Coordenadores	219
Gráfico 17 - Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos docentes sobre os Coordenadores.....	227
Gráfico 18 - Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos Coordenadores.....	228
Gráfico 19 - Clima da escola: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	236
Gráfico 20 - Clima de escola: opiniões do Coordenador	236
Gráfico 21 - Liderança e gestão: opiniões dos docentes sobre o Coordenador	239
Gráfico 22 - Liderança e gestão: opiniões do Coordenador	239
Gráfico 23 - Gestão curricular: opiniões dos docentes sobre o Coordenador	243
Gráfico 24 - Gestão curricular: opiniões do Coordenador.....	243
Gráfico 25 - Gestão administrativa e financeira: opiniões dos docentes sobre o Coordenador	246
Gráfico 26 - Gestão administrativa e financeira: opiniões do Coordenador.....	246
Gráfico 27 - Relações com os pais e com a comunidade: opiniões dos docentes.....	249
Gráfico 28 - Relações com os pais e com a comunidade: opiniões do coordenador.....	249
Gráfico 29 - Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos docentes.....	251
Gráfico 30 - Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões do coordenador.....	252
Gráfico 31 - Clima de escola: opiniões dos docentes sobre o Coordenador	254
Gráfico 32 - Clima de escola: opiniões do Coordenador.....	254
Gráfico 33 - Liderança e gestão: opiniões dos docentes sobre o Coordenador	257
Gráfico 34 - Liderança e gestão: opiniões do Coordenador	257
Gráfico 35 - Gestão curricular: opiniões dos docentes sobre o coordenador.....	260
Gráfico 36 - Gestão curricular: opiniões do Coordenador	260
Gráfico 37 - Gestão administrativa e financeira: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	263
Gráfico 38 - Gestão administrativa e financeira: opiniões do Coordenador.....	263
Gráfico 39 - Relações com pais e comunidade: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	266
Gráfico 40 - Relações com pais e comunidade: opiniões do Coordenador.....	266
Gráfico 41 - Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	268
Gráfico 42 - Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões do Coordenador	268
Gráfico 43 - Clima de escola: opiniões dos docentes.....	271
Gráfico 44 - Clima de escola: opiniões do Coordenador	271

Gráfico 45 - Liderança e gestão: opiniões dos docentes	274
Gráfico 46 - Liderança e gestão: opiniões do Coordenador.....	274
Gráfico 47 - Gestão curricular: opiniões dos docentes.....	277
Gráfico 48 - Gestão curricular: opiniões do Coordenador.....	277
Gráfico 49 - Gestão administrativa e financeira: opiniões dos docentes.....	280
Gráfico 50 - Gestão administrativa e financeira: opiniões do Coordenador.....	280
Gráfico 51 - Relações com os pais e com a comunidade: opiniões dos docentes.....	283
Gráfico 52 - Relações com os pais e com a comunidade: opiniões do Coordenador.....	283
Gráfico 53 - Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	285
Gráfico 54 - Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões do Coordenador.....	285

Tabelas

Tabela 1 - Clima de Escola: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	185
Tabela 2- Clima de Escola: opiniões dos Coordenadores.....	186
Tabela 3 - Médias/ Clima de Escola: opiniões dos docentes sobre os Coordenadores.....	186
Tabela 4 - Médias/Clima de Escola: opiniões dos Coordenadores.....	186
Tabela 5 - Liderança e Gestão: opiniões dos docentes relativamente aos Coordenadores	193
Tabela 6 - Liderança e Gestão: opiniões dos Coordenadores	193
Tabela 7 - Médias/Liderança e Gestão: opiniões dos docentes relativamente aos Coordenadores.....	193
Tabela 8 - Médias/Liderança e Gestão: opiniões dos Coordenadores	194
Tabela 9 - Gestão Curricular: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	201
Tabela 10 - Gestão Curricular: opiniões dos Coordenadores	202
Tabela 11- Médias/Gestão Curricular: opiniões dos docentes relativamente aos Coordenadores..	202
Tabela 12 - Médias/Gestão Curricular: opiniões dos Coordenadores	202
Tabela 13 - Gestão Administrativa e Financeira: opiniões dos docentes relativamente aos Coordenadores.....	211
Tabela 14 - Gestão Administrativa e Financeira: opiniões dos Coordenadores	211
Tabela 15 - Médias/Gestão Administrativa e Financeira: opiniões dos docentes relativamente aos Coordenadores	212
Tabela 16 - Médias/Gestão Administrativa e Financeira: opiniões dos Coordenadores.....	212
Tabela 17 - Relações com os Pais e com a Comunidade: opiniões dos docentes relativamente aos Coordenadores.....	218
Tabela 18 - Relações com os Pais e com Comunidade: opiniões dos Coordenadores.....	218
Tabela 19 - Médias/ Relações com os Pais e com a Comunidade: opiniões dos docentes relativamente aos Coordenadores	219
Tabela 20- Médias/ Relações com os pais e com comunidade: opiniões dos Coordenadores.....	219
Tabela 21 - Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos docentes relativamente aos Coordenadores	227
Tabela 22 - Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos Coordenadores	227
Tabela 23 - Médias/Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos docentes relativamente aos Coordenadores	227
Tabela 24 - Médias/ Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos Coordenadores.....	228
Tabela 25 - Clima de escola: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	235
Tabela 26 - Clima de escola: opiniões dos Coordenadores.....	235
Tabela 27 - Médias / clima de escola: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	235
Tabela 28 - Liderança e gestão: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	238
Tabela 29 - Liderança e gestão: opinião do Coordenador	238
Tabela 30 - Médias / Liderança e gestão: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	239
Tabela 31 - Gestão curricular: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	242
Tabela 32 - Gestão curricular: opiniões do Coordenador.....	242
Tabela 33 - Médias / gestão curricular: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	242
Tabela 34 - Gestão administrativa e financeira : opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	245
Tabela 35 - Gestão Administrativa e financeira : opiniões dos Coordenadores.....	245
Tabela 36 - Médias / Gestão administrativa e Financeira: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	245
Tabela 37 - Relações com os pais e com a comunidade: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	248
Tabela 38 - Relações com os pais e com a comunidade: opiniões do Coordenador.....	248
Tabela 39 - Médias / Relações com pais e com a comunidade: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	249

Tabela 40 - Resolução de problemas e tomada de decisões:	
opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	251
Tabela 41 - Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões do Coordenador.....	251
Tabela 42 - Médias /Resolução de problemas e tomada de decisões:	
opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	251
Tabela 43 - Clima de escola: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	253
Tabela 44 - Clima de escola: opiniões do Coordenador.....	253
Tabela 45 - Médias /Clima de escola: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	254
Tabela 46 - Liderança e gestão: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	256
Tabela 47 - Liderança e gestão: opiniões do Coordenador	257
Tabela 48 - Médias /Liderança e gestão: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador...	257
Tabela 49 - Gestão curricular: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	259
Tabela 50 - Gestão curricular: opiniões do Coordenador	260
Tabela 51 - Médias /Gestão curricular: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	260
Tabela 52 - Gestão administrativa e financeira:	
opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	262
Tabela 53 - Gestão administrativa e financeira: opiniões dos Coordenadores	262
Tabela 54 - Médias /Gestão administrativa e financeira:	
opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	263
Tabela 55 - Relações com os pais e com a comunidade:	
opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	265
Tabela 56 - Relações com os pais e com a comunidade: opiniões do Coordenador.....	265
Tabela 57 - Médias /Relações com pais e com a comunidade:	
opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	265
Tabela 58 - Resolução de problemas e tomada de decisões:	
opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	267
Tabela 59 - Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões do Coordenador	268
Tabela 60 - Médias /Resolução de problemas e tomada de decisões:	
opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	268
Tabela 61 - Clima de escola: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	270
Tabela 62 - Clima de escola: opiniões do Coordenador.....	271
Tabela 63 - Médias /Clima de escola: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	271
Tabela 64 - Liderança e gestão: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	273
Tabela 65 - Liderança e gestão: opiniões do Coordenador	274
Tabela 66 - Médias /Liderança e gestão: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador..	274
Tabela 67 - Gestão curricular: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	276
Tabela 68 - Gestão curricular: opiniões do Coordenador	277
Tabela 69 - Médias /Gestão curricular: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador.....	277
Tabela 70 - Gestão administrativa e financeira:	
opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	279
Tabela 71 - Gestão administrativa e financeira : opiniões dos coordenadores	280
Tabela 72 - Médias /Gestão administrativa e financeira:	
opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	280
Tabela 73 - Relações com os pais e com a comunidade:	
opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	282
Tabela 74 - Relações com os pais e com a comunidade: opiniões do Coordenador.....	282
Tabela 75 - Médias /Relações com pais e com a comunidade:	
opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	283
Tabela 76- Resolução de problemas e tomada de decisões:	
opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	284
Tabela 77 - Resolução de problemas e tomada de decisões:	
opiniões do Coordenador	285
Tabela 78 - Médias /Resolução de problemas e tomada de decisões:	
opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador	285

O estudo que nos propomos realizar sobre *lideranças intermédias nos Agrupamentos de Escolas* e que se dirige, em particular, para a análise do desempenho do *Coordenador de estabelecimento*, constitui um campo de estudo ainda pouco “desbravado”. Neste sentido, pensamos que se trata de uma investigação pertinente quer enquanto contributo para um melhor conhecimento e problematização da gestão das organizações escolares portuguesas, desafio que se impõe na actualidade, quer tendo em vista a necessidade de desencadear futuros estudos mais complexos e abrangentes. Estas razões, associadas ao facto de, para muitos autores, a liderança constituir uma variável crucial no processo de desenvolvimento organizacional, levam-nos a pensar que este trabalho, ainda que circunscrito a um Agrupamento de escolas, possa ser relevante no quadro dos estudos sobre administração educacional em Portugal.

Com o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, surgiu, formalmente, um novo modelo de gestão escolar que implicou a associação de várias escolas em “unidades” organizacionais – Agrupamentos de escolas – assumindo como objectivos principais possibilitar uma maior racionalização de recursos da rede escolar, permitir um percurso educativo sequencial e articulado dos alunos e promover a autonomia dos estabelecimentos para que estes pudessem mais facilmente responder às demandas locais. Apesar de estar subjacente ao modelo uma gestão assente em princípios democráticos e que apela à participação efectiva dos diferentes actores, diversos investigadores opinam que, na prática, alguns Agrupamentos continuam a reproduzir o velho modelo centralizado do aparelho estatal. Entretanto, com a publicação do Despacho nº 13313/2003, as escolas do ensino básico foram “obrigadas” a associarem-se em Agrupamentos *verticais*, ou seja, compreendendo vários níveis educativos (desde o pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade, chegando mesmo, nalguns casos, a incluir o ensino secundário). Esta situação fez emergir novos problemas organizacionais, nomeadamente, ao nível das escolas do 1º ciclo e dos jardins de infância que viram

completamente alteradas as suas formas de gestão e organização. É neste “terreno” que se situa a nossa problemática.

Tentando descer um pouco mais no objecto em análise, entendemos que o nosso centro de interesse é perceber e analisar o modo como actuam os líderes intermédios e formais, os Coordenadores de estabelecimento das escolas dos 1º ciclos e jardins de infância, e que papel desempenham, efectivamente, nas “unidades” organizacionais *Agrupamentos (verticais) de escolas* a que pertencem, bem como nas *escolas periféricas* que coordenam.

Neste sentido, a nossa questão de partida foi definida do seguinte modo:

- *Qual o papel dos Coordenadores de estabelecimento tendo em conta a complexidade das relações vigentes nos Agrupamentos de Escolas?*

Esta grande questão constitui também o *objectivo* geral do estudo, na medida em que procuraremos, através desta investigação, chegar a algumas considerações que nos permitam avançar respostas sobre o modo como os Coordenadores de estabelecimento exercem o cargo, ainda que, pelo menos de imediato, apenas para a realidade concreta que vamos estudar.

Não obstante reconhecermos que a clarificação de uma questão de partida era fundamental para direccionar o nosso trabalho de investigação, sentimos necessidade, ainda, de, por um lado, identificar algumas hipóteses que pudessem ir problematizando a investigação e, por outro, definir *objectivos* intermédios que, quer no plano teórico, quer empírico, nos servissem de “guias” para o percurso a seguir. A construção de hipóteses constituiu, a nosso ver, uma *mais-valia* no estudo, pois ajudou-nos a ir tecendo um quadro conceptual e a projectar o estudo empírico. Os *objectivos* intermédios permitiram encaminhar e desenvolver o trabalho, quer ao nível teórico, quer ao nível empírico, concebido e projectado a partir da questão de partida. Assumindo os *objectivos* como “guias”, eles não pré-determinaram de modo intransigente o caminho, nem castraram outras variações no estudo, constituindo as diversas respostas a esses *objectivos* as pistas que nos permitiram ir tomando esta ou aquela direcção ao longo de um percurso de investigação que ocorreu, naturalmente, nem sempre de modo linear.

Relembrando que a nossa principal preocupação neste estudo diz respeito a perceber qual o papel dos Coordenadores de estabelecimento nos Agrupamentos verticais de escolas – esta levou-nos à colocação de duas hipóteses de sentido dissonante:

Hipótese A – Os Coordenadores de estabelecimento dos Agrupamentos verticais assumem-se como líderes, favorecendo o desenvolvimento organizacional e a identidade dos estabelecimentos que coordenam, tendo um papel activo na tomada de decisões ao nível organizacional e pedagógico.

Hipótese B – Os Coordenadores de estabelecimento dos Agrupamentos verticais assumem-se como meros elos de ligação entre o estabelecimento que coordenam e a escola-sede, centrando a sua acção na transmissão de informações e em pôr em prática decisões superiores.

Passamos então a apresentar os objectivos que procurarão “iluminar” o caminho da investigação, tendo em conta a vertente teórica e político-normativa e a vertente empírica:

Vertente teórica e político-normativa

- Conhecer aspectos históricos, do ponto de vista político-legal, que condicionaram a gestão organizacional das escolas portuguesas;
- Perceber o percurso histórico das escolas do 1º ciclo e dos jardins-de-infância, em particular nos tempos mais recentes;
- Identificar algumas influências, regulações e tensões actuais que os agrupamentos /escolas sofrem quer ao nível externo quer interno;
- Explorar diferentes perspectivas ao nível dos estudos de análise organizacional e das teorias da gestão;
- Conhecer e examinar diferentes posicionamentos teóricos face ao fenómeno da liderança nas organizações;
- Estabelecer ligações entre a liderança e as perspectivas de gestão organizacional no contexto das organizações educativas.

Vertente empírica

- Conhecer as percepções dos docentes (1º ciclo e jardins de infância) de um Agrupamento concreto, relativamente ao papel do Coordenador de estabelecimento onde exercem funções;

- Conhecer as percepções dos líderes intermédios formais, Coordenadores de estabelecimento, sobre o seu papel enquanto líderes de escolas do 1º ciclo e de jardins-de-infância;
- Analisar as funções e os modos de actuação dos Coordenadores de estabelecimento do Agrupamento vertical de escolas enquanto líderes formais intermédios.
- Perceber se os coordenadores de estabelecimento constituem meros elos de ligação entre as escolas/jardins e a escolas-sede ou se assumem posturas mais interventivas no contexto organizacional.

A partir de um olhar externo sobre a gestão intermédia de um Agrupamento de Escolas e convocando, em especial, os modelos burocrático-racional e os modelos de ambiguidade – tendo em conta, designadamente, a metafórica da *hipocrisia organizada* – procuraremos explorar as acções dos *Coordenadores de estabelecimento*, enquanto líderes de gestão periférica, que “transparecem” no estudo empírico. Tentaremos desvendar, tendo por base a metodologia do *estudo de caso*, se estes actores apenas cumprem o que lhes é pedido formalmente, se assumem uma postura interventiva que se afasta das regras definidas pelo poder central (Ministério da Educação) ou pelo poder local (situado na escola-sede do agrupamento) ou, ainda, se exercem as suas funções integrando estas posturas aparentemente contraditórias.

O trabalho que apresentamos, e que foi realizado no período compreendido entre 2006 e 2009, está estruturado em vários capítulos divididos em duas partes. A primeira consiste no enquadramento teórico e político-normativo, que designamos por *Administração e gestão da escola básica em Portugal: análise político-normativa e organizacional*, e a segunda corresponde à investigação empírica desenvolvida, intitulada *Lideranças periféricas dos Coordenadores de estabelecimento no Agrupamento de Escolas da Margem Norte*.

A Parte I compreende quatro capítulos. O primeiro Capítulo trata do percurso relativo à *administração e gestão das escolas em Portugal* que, por sua vez, se centra, em primeiro lugar, na *evolução da educação básica em Portugal – análise político-normativa* e, em seguida, na *evolução da administração da educação básica e da gestão das escolas*. O segundo Capítulo, intitulado *complexidade e multiregulações na gestão dos jardins-de-infância e das escolas do 1º ciclo*, procura explorar e compreender a

complexidade das regulações a que a escola do 1º ciclo e os jardins-de-infância estiveram sujeitos e que continuam a sofrer nos dias de hoje. Assim, debruçamo-nos, num primeiro ponto, sobre a *complexidade do percurso recente da escola primária e do jardim-de-infância: das marcas do isolamento à obrigatoriedade de integração* e, num segundo momento, dedicamos o nosso interesse às *multiregulações e tensões de uma gestão periférica*. O Capítulo 3, *análise organizacional da escola e processos de liderança*, procura invocar as diferentes teorias, modelos, imagens e/ou metáforas para, por um lado, tentar traduzir a grande complexidade em que as organizações educativas estão envoltas e, por outro, para que encontremos formas de as descrever e compreender. Tentamos ainda neste capítulo explorar conceptualmente o fenómeno da liderança, estabelecer ligações entre este conceito e a gestão organizacional e, por fim, problematizar a condição de escola periférica relacionando-a com os conceitos em análise. O Capítulo 4, *O coordenador de estabelecimento e a gestão intermédia do agrupamento*, dedica-se à exploração da figura e papel do líder intermédio formal – o Coordenador de estabelecimento. Começamos por abordar a questão da *gestão intermédia nos agrupamentos* e, em seguida, fazemos o percurso desde o Director de escola até ao Coordenador de estabelecimento tentando mostrar as funções e competências, dependências e subordinações a que estiveram e estão sujeitos. Depois, vamos questionar o papel do Coordenador de estabelecimento assumindo vários enfoques. Por fim, problematizamos a liderança do líder formal em estudo e que funciona como um repto para a Parte II deste trabalho.

A Parte II compreende o Capítulo 5 que tem como preocupação explicitar o tipo de estudo que será levado a cabo e a metodologia de investigação privilegiada. Sublinhamos, desde logo, a assunção deste trabalho como uma investigação de feição *Estudo de Caso*, privilegiando-se a investigação qualitativa. Apresentam-se, em seguida, as razões dessa opção, as técnicas e procedimentos de investigação e o tratamento de dados utilizados. Ainda neste capítulo fazemos uma apresentação do *Agrupamento* em estudo. O Capítulo 6 assume-se como o capítulo central da investigação, onde, acima de tudo, procuraremos apresentar o tratamento de dados, relacionar e cruzar os elementos resultantes do trabalho de pesquisa teórico-empírica e tecer as considerações relativas à problemática em estudo.

Por fim, seguem-se as *Conclusões* do trabalho de investigação a que nos dedicámos nestes últimos três anos.

Parte I

Administração e gestão da escola básica em Portugal: análise político-normativa e organizacional

Capítulo 1

Administração e gestão das escolas em Portugal

1. A educação básica em Portugal – análise político-normativa em perspectiva histórica

O apontamento histórico¹ que se segue procura, de uma forma sucinta, assinalar os aspectos mais relevantes do desenvolvimento do ensino básico² em Portugal. Apesar do nosso foco de atenção ser, neste primeiro momento, o ensino *primário*³, por vezes, faremos referência a acontecimentos dos outros níveis educativos, para que melhor se possa entender o fenómeno do desenvolvimento do ensino em Portugal, de forma mais contextualizada. Em virtude da profundidade e multiplicidade dos acontecimentos sociais e políticos vividos nas diferentes épocas e da impossibilidade de os descrever nesta sumária resenha, torna-se difícil estabelecer correlações entre as diferentes dimensões política, social, económica e educativa, quer diacronicamente, quer sincronicamente. Também, não é nossa intenção explorar estas questões de forma exaustiva, interessando-nos, fundamentalmente, perceber, de uma forma geral, como é que o ensino básico se foi desenvolvendo e organizando ao longo de diferentes

¹ Não obstante o recurso a outras fontes, nesta incursão histórica socorremo-nos essencialmente de autores como: Monteiro (1976), Pires et al. (1989), Lima (1992), Carvalho (1996), Serra (2002) e Ferreira (2005).

² Entende-se por ensino básico, o ensino elementar, orientado para dotar os indivíduos das ferramentas indispensáveis para a vida adulta traduzido na listagem e na organização das competências e ou ferramentas consideradas elementares que vão sofrendo alterações em função de variáveis sociais, económicas e políticas. Pires et al. (1989, 11) entende que escolaridade básica é a base de toda a escolaridade, o suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir da qual se desenvolvem. Rogério Fernandes, citado por Pires, Fernandes e Formosinho (1991: 80), refere que ensino básico constitui o conjunto de conhecimentos e aptidões indispensáveis a todos os indivíduos. Salienta-se que a duração de anos de escolaridade do ensino básico foi evoluindo ao longo das diferentes décadas, nem sempre de forma crescente, havendo diminuição ou aumentos conforme as políticas vigentes. A nossa resenha histórica inicia-se na época medieval, em que o ensino elementar se limitava ao saber ler e escrever e que se destinava apenas a alguns membros da sociedade, até aos nossos dias, que inclui o 1º ciclo, o 2º ciclo e 3º ciclo e que se pretende seja para todos. Convém ainda ter presente a evolução das noções de *ensino básico* para a *educação básica*, a qual passou a incluir a escolaridade obrigatória de nove anos e a educação de infância.

³ Utilizamos várias vezes o conceito de *ensino primário* já que esta era a terminologia existente entre nós antes da regulamentação dos 3 ciclos do ensino básico (correspondente ao 1º ciclo). É, também, como se sabe, uma terminologia ainda em voga em muitos países.

períodos, com especial destaque para o período que se seguiu à revolução do 25 de Abril de 1974.

1.1. Da Monarquia à Primeira República

Nos primeiros séculos do cristianismo, a instrução restringia-se quase exclusivamente aos membros da Igreja. Pretendia-se que o conhecimento das Sagradas Escrituras e a ciência dos mestres eclesiásticos fossem transmitidos à maioria das pessoas da sociedade europeia da época. Os membros do clero foram organizando centros de estudo e de meditação com base no desenvolvimento das Ordens Monásticas, as quais, na Península Ibérica, remontam ao século IV. O grande progresso do ensino viria a dar-se nos séculos X e XI, com a construção de mosteiros, impulsionada pelo clero, pelos próprios reis, pelos nobres e pessoas abastadas da época. O ensino começou, pois, por ser ministrado nas escolas monásticas (mosteiros) e em escolas episcopais (seminários). A diferença entre elas residia nos locais e no público a que se destinavam. As primeiras, que funcionavam nos mosteiros ou junto deles, eram reservadas para indivíduos que se afastavam da sociedade por iniciativa própria para se dedicarem à vida religiosa. As escolas episcopais destinavam-se a jovens que eram encaminhados pelos próprios familiares para a vida eclesiástica e funcionavam numa dependência da habitação do Bispo ou das catedrais (Carvalho, 1996: 14 e 29).

Monteiro (1976: 81) considera que a cultura medieval, monopólio da Igreja, era uma cultura erudita, livresca e fechada, pois a insegurança da vida da época e o processo de reprodução dos livros (cópias manuscritas) contribuía para concentrar nos conventos a vida cultural. O autor refere que o desenvolvimento mercantil provocado pelas transformações económicas da Europa medieval, a importância crescente do humanismo e a possibilidade de ascensão social pela via da formação foram os mais importantes factores de estímulo da instrução medieval.

O ensino continuou durante muito tempo, apenas, nas “mãos” da Igreja. No século XVIII, alguns acontecimentos acabam por alterar definitivamente o grande domínio que o Clero tinha sobre o ensino. Após alguns acontecimentos de conflito entre os diferentes grupos sociais (nomeadamente Clero e Nobres), Marquês de Pombal acaba por perseguir muitos elementos da Nobreza e da Companhia de Jesus (Carvalho, 1996: 426). Lima (1992: 36) considera que é graças à luta sem tréguas que Marquês de Pombal empreendeu com a Companhia de Jesus (que detinha o monopólio da educação)

que é criado o sistema de ensino estatal e laico. Segundo o referido autor, a laicização do ensino constituiria o primeiro passo para a efectivação do controlo estatal da educação e este processo só poderia ser levado a cabo com um novo tipo de organização do sistema educativo: a escola pública. À semelhança do resto dos países da Europa, já Verney tinha mostrado preocupações com a difusão da escola pública (escolarização elementar) para todos os grupos sociais e, muito especialmente, para os “filhos dos pobres” (Vicente, 2004:81). Para que a escola pública pudesse ser expandida era necessário conquistar “terreno” ao domínio jesuíta. Sousa (2000: 65) adianta que o Marquês de Pombal pôs em marcha duas Reformas e que, estas, tinham como principal objectivo retirar o poder aos Jesuítas. A primeira Reforma, que ocorreu em 1759, era voltada para o nível educativo que hoje corresponde ao secundário, e a segunda, 12 anos depois, direccionada para o ensino primário.

É claro que o afastamento dos Jesuítas trouxe novos problemas, entre os quais a falta de professores. Para resolver a questão foi criada uma rede escolar, em que os professores eram nomeados pelo Estado. Teodoro (1994: 183) entende que a primeira etapa de profissionalização dos professores, em Portugal, decorre da acção reformadora empreendida pelo Marquês de Pombal que, com as duas grandes reformas do ensino, contribuiu decisivamente para a emergência do sistema estatal que veio a desenvolver-se e a consolidar-se na fase final do século XIX. Partilhando da mesma opinião, Monteiro (1976: 98) considera que se deve ao Marquês de Pombal a organização do ensino primário oficial, considerando-o o acto governamental de maior envergadura sobre este nível educativo, até ao Liberalismo.

Em 1759, com a publicação do Alvará de 28 de Junho, Marquês de Pombal cria a figura de director-geral de estudos, entidade que estava controlada pelo poder vigente e que tinha como principais funções nomear os professores, supervisionar e fiscalizar o ensino elementar e médio. Segundo Carvalho (1996: 430), o director-geral controlava os professores, pois teria de advertir e corrigir aqueles que desobedecessem às directrizes do poder vigente. Sousa (2000: 66) refere que nesta época tudo passava pelo controlo estatal, realizado através da figura do director-geral de Estudos. Nóvoa (1991:14) diz-nos que a criação de uma licença, autorização do Estado, que era requerida pelos indivíduos que preenchiam um certo número de requisitos constituiu um momento decisivo do processo de profissionalização docente, uma vez que facilitou a definição de perfil de competências técnicas, que serviria de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funcionava como “aval” do Estado

aos docentes, que adquiriam por esta via uma legitimação oficial da sua actividade. Também no entender de Teodoro (1994: 183) a obrigatoriedade da posse de uma licença de professor, passada pelo Estado, como condição para exercer funções de docência nas escolas públicas, bem como a imposição de considerar a docência como actividade principal, aspectos consagrados na Reforma de Marquês de Pombal, constituíram pressupostos importantes na profissionalização da actividade docente. O autor adianta, ainda, que o docente era assumido pela primeira vez como funcionário público, pois era nomeado pelo Estado.

A Revolução de 1820 é, para Sousa (2000: 70), um marco importante na mudança dos discursos pedagógicos, apontando estes para a defesa da educação popular de base que permitisse o acesso à escola das diferentes classes sociais. A obrigatoriedade escolar, a gratuidade e a liberdade do ensino foram as três grandes linhas de força a suportar, em termos jurídicos. No entanto e segundo a autora, o sistema de instrução pública construído sob a tríade da liberdade, fraternidade e igualdade não foi suficiente para alterar as taxas extremamente baixas de crianças escolarizadas, sobretudo aquelas que eram provenientes de camadas sociais mais desfavorecidas. Por volta de 1834, surge a Sociedade das Casas da Infância Desvalida, sob a protecção de D. Pedro IV, e, com ela, a primeira instituição de carácter predominantemente assistencial destinada especificamente a crianças até aos seis anos (Serra, 2002:13). Em meados do século XIX, Henriques Nogueira, com o projecto de educação popular, propunha a existência de uma escola local onde todas as crianças pudessem receber ensinamentos sob a direcção de mães de família. Em 1844, Costa Cabral promove então uma reforma geral de ensino que tinha como grande objectivo combater o analfabetismo e que decretava que todos os pais teriam que mandar os filhos (7 aos 15 anos) à escola. Caso os pais não cumprissem, seriam avisados, multados e os alunos perderiam os direitos cívicos. Estava assim em curso a utilização de um dos instrumentos para garantir a universalidade da escolaridade considerada elementar, a obrigatoriedade (Vicente, 2004: 81).

É também no século XIX, época de grande perturbação no ensino, marcado, entre outros aspectos, pela ocupação de cargos de professor por pessoas que não tinham preparação pedagógica, que o Republicanismo surge como doutrina claramente expressa. Monteiro (1976: 128) diz-nos que o programa republicano apostava no estabelecimento da liberdade, da igualdade, da fraternidade e no nacionalismo. Salienta-se, neste período, a figura do estadista e pedagogo Bernardino Machado, pois teve um

papel preponderante no campo da instrução. Fernandes (1998: 184-185) refere que esta figura política, influenciada pelas ideias das correntes da modernidade, em especial pelo movimento da “Escola Nova”, reconhecia o valor estratégico da educação popular, considerando-a como a pedra angular do processo económico e social. Bernardino Machado entendia que o ensino de base deveria ser público, estatal e laico. Por volta de 1883, desenhava um programa educacional que correspondia ao perfil de um sistema educativo, a saber: o jardim-de-infância, a escola primária, o ensino de adultos e o ensino profissional.

Apesar do “quadro negro” que se vivia neste momento, em certa medida devido à instabilidade social e económica, o entusiasmo pelo reconhecimento da importância da infância e consequente valorização do ensino ou educação para as crianças mais pequenas, acaba por ter repercussões na postura política. Relevamos o Decreto-Lei de Maio de 1878, pois assinala a medida legislativa que integra a educação pré-escolar no sistema educativo português. Ainda nesta época, regista-se o aparecimento de algumas publicações na área da educação de infância, da autoria do pedagogo José Augusto Coelho, e ainda legislação específica para este nível educativo como a publicação dos objectivos da educação de infância e, ainda, normativos referentes à formação de educadores (Serra, 2002: 14). É também em pleno século XIX que se criam instituições de formação específica e especializada para professores. Este aspecto teve grande importância no desenvolvimento da profissionalidade docente. Nóvoa (1991:15) entende que mais do que formar professores ao nível individual (conhecimentos pedagógicos), as Escolas Normais produziram a profissão docente (sistema de valores e normas) contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional.

1.2. A Primeira República

A proclamação, a 5 de Outubro de 1910, da República deu início a uma mudança de mentalidades. A aposta no conhecimento e, consequentemente, na educação e no ensino foi um dos vectores centrais na época republicana. Vilarinho (2000: 56) considera que a construção de uma nova cidadania impunha a libertação dos constrangimentos ideológicos, religiosos e sociais que atrofiavam o homem. No dizer da autora, a grande aliada na edificação deste projecto humano e societário foi a ciência que objectivou o conhecimento científico do homem e dos fenómenos sociais,

permitindo a ruptura epistemológica com o senso comum e com a concepção teocêntrica da natureza do homem. Nesta época era comum falar-se em educação republicana, valorizando-se os saberes científicos sobre o desenvolvimento humano, reconhecendo-se a educação da criança como um dos aspectos principais na evolução da sociedade. Outro aspecto a salientar e que caracteriza a política dos republicanos é a assunção da formação militar das crianças e jovens como algo fundamental na educação. Assim, para além da influência da Igreja e do Estado na educação, surgia também a influência do exército (uma subdependência específica estatal). De uma forma geral, no início do século XX, a escola e os professores eram vistos como elementos fundamentais para o progresso do povo. O prestígio que os professores gozavam era indissociável da acção levada a cabo pelas suas associações, que acrescentam à unidade extrínseca do corpo docente, imposta pelo Estado, uma realidade intrínseca, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de *corpus* (Nóvoa, 1991: 16).

Apesar de a escola viver um dos seus períodos áureos, as preocupações com a melhoria da instrução estavam no centro da acção política da época nomeadamente o analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias e a falta de preparação científica dos professores.

Os assuntos da instrução pertenciam agora ao Ministério do Interior, novo Ministério que surgira com a implantação da República. A 22 de Outubro de 1910, é publicado um diploma que determina a extinção do ensino da doutrina Cristã nas escolas primárias. O Decreto tinha por fim satisfazer o espírito liberal dos republicanos pois consideravam estes, que o ensino dos dogmas era incompatível com o pensamento pedagógico que deveria regular a instrução educativa das escolas primárias (Monteiro, 1976: 129).

Para combater a situação de grande analfabetismo, a legislação de 1911 estabelecia a instrução oficial e livre para todas as crianças, ao nível infantil, e a obrigatoriedade do ensino básico elementar para todas as crianças dos sete aos dez anos. A descentralização foi outra vertente da Constituição de 1911 e que pretendia melhorar as respostas às necessidades e problemas diagnosticados. O Governo passou a confiar aos municípios a organização e a supervisão da instrução primária, o que aconteceu até 1918, passando depois a ficar dependente unicamente do Estado.

No que diz respeito à educação de infância, Serra (2002: 16) entende que na Primeira República foi dada especial importância a este nível educativo. Vilarinho (2000: 93) adianta que ao nível legislativo a integração do ensino infantil no sistema de

ensino reforçou-se com a publicação do Decreto 5.787, a de 10 de Maio de 1919, da responsabilidade do Ministro da Instrução Pública, Leonardo Coimbra. Este Decreto integrava no ensino primário o ensino infantil. No seu art. 2º pode ler-se: “*o ensino primário abrange três graus: infantil, primário geral e primário superior*”. O grau infantil compreendia três secções: a primeira para crianças dos quatro aos cinco anos, a segunda secção para crianças dos cinco e seis anos e, a terceira, para as de seis e sete anos. Como não existiam escolas infantis, Leonardo Coimbra decretou que, enquanto não existissem escolas para a primeira infância em número suficiente às necessidades, haveria junto às escolas do primário geral, classes preparatórias destinadas a crianças dos seis e sete anos (art. 5º). Serra (2002: 16) sublinha que apesar de este período ter sido fértil em relação à legislação para a educação de infância, não se podia considerar que tenham sido conseguidos grandes resultados, pois foram apenas criados sete jardins-de-infância oficiais. No entanto, reforçamos com Vilarinho (2000) a ideia de que o mérito é reconhecido aos governantes da 1ª República, na assunção da função educativa do ensino infantil e na sua integração no sistema educativo, pelo menos no plano do discurso. Sousa (2004: 219) diz-nos que desde a Monarquia Constitucional que se valorizava a educação de infância e que quando é implantada a República, a concretização deste nível educativo é essencialmente no plano legislativo.

Este período político, a Primeira República, foi rico em decretos, circulares e propostas com o propósito de reorganizar o sistema em diferentes planos. As reformas sucediam-se e o seu principal alvo continuava a constituir apenas o plano das áreas curriculares que se foi alterando em mais ou menos cargas lectivas (Abreu e Roldão, 1989: 45 e 46). Durante este período, a escola democrática, no seu conteúdo como no seu acesso, concretizar-se-ia na escola única com unificação dos conteúdos do ensino fundamental e na sua distribuição por um conjunto de estruturas curriculares uniformes (Fernandes 1998: 190). Contudo, para Ferreira (2005: 496), a Primeira República é também a grande responsável pela hierarquização das escolas e dos professores. Os professores eram hierarquizados, tendo por base critérios de vinculação ao Estado e antiguidade na carreira distribuindo-se pelas seguintes categorias profissionais: efectivos, provisórios e interinos. Conforme a localidade, a população e a sua categoria administrativa territorial, as escolas eram hierarquizadas em 1ª, 2ª 3ª e 4ª categoria. Contudo são vários os estudiosos que entendem que este período rico em normativos legais e discursos sobre a importância da educação, na prática, não operou grandes mudanças ficando-se, pois, um pouco pela retórica. Também é verdade que surgiram

propostas muito inovadoras⁴ que a desenvolverem - se poderiam ter melhorado francamente a educação em Portugal. É claro que a aposta, pelo menos no discurso, na promoção da educação tinha em certa medida as suas raízes na “crença” de que a escola e a educação constituíam um factor de mobilidade social, aspectos que de certa forma eram influência dos outros países da Europa.

1.3. O Estado Novo

Em 1926, um golpe militar desencadeia a instauração da ditadura no nosso país dando, assim, origem a um novo período político. Com a entrada do novo regime, muitas alterações se deram nas várias dimensões da sociedade portuguesa, entre elas, obviamente, na educação. Nesta matéria vários autores entre eles, Fernandes (1973) e Vicente (2004), entendem que houve retrocessos.

Assim, em 1927, o ensino primário foi dividido em elementar, para alunos dos sete aos onze anos, e complementar, para alunos dos onze aos treze anos (Monteiro, 1976: 13). Segundo Vicente (2004: 85), todas contribuições dadas pela Primeira República e muito especialmente a redução da taxa de analfabetismo, foram aniquiladas pelo novo regime que, com o Decreto-Lei nº 26611, de 19 de Maio de 1936, extingue a educação de infância e reduz a escolaridade obrigatória para três anos, situação que se manteve até 1956, para o sexo masculino e, até 1960, para o século feminino. Apesar de o discurso político-legal valorizar a importância da continuidade do desenvolvimento da educação de infância, aspecto muito proclamado na Primeira República, as medidas implementadas vêm mostrar que a acção se afastava dos discursos. Extinguem-se os jardins-de-infância oficiais com a justificação dos elevados custos para o Estado e surge uma nova instituição que assegura a educação de infância para algumas crianças em complemento com a acção da família – a Obra das Mães para a Educação Nacional. Para ilustrar a justificação política da saída do ensino infantil do sistema educativo (cuja integração tinha sido recente), Vilarinho (2000: 96) relembra-nos o Preâmbulo do Decreto-lei nº 26893, de 15 de Agosto de 1936, que diz: “a experiência tem demonstrado que o ensino infantil não se encontra organizado de forma que os frutos correspondam aos encargos”.

⁴ A reforma de 1911 (João de Barros e António José de Almeida) e a Reforma de Camoesas.

O período de governo de Salazar é rico em reformas educativas que na sua essência procuram reduzir a escolaridade e exercer um controlo sobre o sistema educativo, em geral, e sobre os professores, em particular. Acentua-se a uniformização curricular; controlam-se os programas e manuais sendo estes, também, instrumentos de manipulação ideológica e política; extinguem-se as escolas móveis e instituem-se as escolas incompletas (três classes). A co-educação é proibida nas escolas, passando a existirem escolas femininas e escolas masculinas com planos de estudo diferenciados. Em 1931 começam a funcionar os postos escolares confiados a regentes e, em 1932, é abolido o ensino primário complementar. São ainda encerrados os estabelecimentos de ensino superior e escolas de formação de docentes e extinguem-se as associações de professores. Neste sentido, Ferreira (2005: 509) entende que o Estado Novo controlou os professores pela via da limitação dos meios de ensino, pela selecção dos conteúdos e pelo controle dos materiais. Teodoro (1994: 187) sublinha, também, que o período do Estado Novo contribuiu para a desprofissionalização da actividade docente. O autor refere que o recurso às regentes escolares no ensino primário e aos docentes provisórios no ensino secundário, associado à interdição da formação de associações profissionais representativas dos professores do ensino público levou a um retrocesso significativo no processo de profissionalização docente.

O salazarismo promovia a valorização do autoritarismo, a uniformidade de procedimentos, a dependência e a subordinação a um poder centrado no chefe do Estado. Rosas (1992: 127) refere que, depois da aprovação da Constituição de 1933, surge a censura, a regulamentação dos “direitos fundamentais” e a constituição de um corpo centralizado e especializado de informação e repressão política: a PVDE – *polícia de vigilância e de defesa do Estado*. Esta polícia veio acentuar, de certa forma, a suspeita e desconfiança entre os cidadãos o que, em certa medida, contribuiu para o aumento do individualismo que viria a marcar todos os grupos profissionais e, em particular, os professores.

Cortesão (1981: 122) afirma que há relações entre o que estava a acontecer em Portugal e os acontecimentos a nível mundial. Segundo a autora, durante os anos trinta e início dos anos quarenta surgiram em Portugal e Espanha os regimes totalitários da direita. A ideologia do regime existente em Portugal supunha a existência de estratificação social e a segurança e promoção de elites. Seguindo as ideias de Cortesão, era importante que o povo não pensasse, não tivesse vontade própria. Assistiu-se ao desaparecimento da escola tal como tinha sido pensada na Primeira República.

Desvalorizaram-se as instituições educativas e despromoveu-se o professor. Relativamente à situação do professor no panorama social, Sousa (2000: 92) diz-nos que ao professor se exigia um comportamento moral irrepreensível e com a função de transmitir a ideologia do Estado. No preâmbulo do Decreto-lei n.º 30 951, de 10 de Dezembro de 1940, podemos ler: “O professor primário deve, em geral, ser um apóstolo; e particularmente é preciso que o seja quando é chamado a colaborar, através da escola e fora da escola, em alguma obra social e mesmo política que exprima o idealismo fundamental do Estado Novo.”

É inegável o enorme retrocesso que a educação em geral sofreu no período governado por Salazar. A escola e os professores foram, pois, utilizados como veículos das ideias políticas e ao mesmo tempo inibidores do desenvolvimento do pensamento crítico, aspecto fundamental para o controle ideológico do povo.

Afonso (1994:105) entende que durante a época da ditadura, “o sistema escolar era visto por muitos políticos e seguidores de Salazar como uma fonte potencial de ideias divergentes e de oposição política”. Por essa razão o autor defende que “muitas medidas específicas contrárias à expansão do ensino devem analisar-se sob esta perspectiva e não apenas como medidas contra a escola propriamente dita”.

Cavaco (1991: 170) refere que muito embora este período fosse marcado por um certo imobilismo, conformismo e obediência, também se assinalam aspectos que viriam a deixar marcas positivas. Por volta de 1948, o ensino técnico foi objecto de uma reestruturação que se justifica pela influência das dinâmicas económicas e culturais induzidas do exterior. Esta vivência levou, para muitos docentes, em certa medida, à criação de um sentido para a profissão, deixando marcas importantes nos percursos profissionais de quem viveu este período.

O desenvolvimento da escolarização foi marcado por avanços e retrocessos e sobretudo foi muito lento comparativamente com os outros países europeus. Segundo Candeias (2001: 41) a implementação do sistema educativo em Portugal foi excessivamente lenta estendendo-se por um período superior a um século, sendo só em meados da década de 50 que a maioria das crianças com idades compreendidas nos parâmetros da lei se encontrava efectivamente matriculada. O autor entende que até à década de 60 do século XX, o processo de afirmação da alfabetização foi caracterizado por ritmos e formas definidos em função de interesses específicos relativos à mobilidade social e à adaptação ao mercado de emprego e, ainda, por uma pressão, por

parte das elites, da imposição de modo de escolarização estandardizado característico do universo escolar ocidental.

Com o Decreto-Lei nº 42.994, de 4 de Maio, de 1960, a escolaridade de quatro anos, no ensino primário, passa a ser obrigatória para ambos os sexos, passando em 1964 a ser obrigatória durante seis anos. No que diz respeito à educação de infância, Cardona (1997:19) refere que a saída deste nível educativo do sistema educativo implicou um grande atraso no seu desenvolvimento e o início de uma evolução de uma rede heterogénea e desordenada, cujas consequências ainda hoje sentimos. O facto de não haver respostas oficiais para as necessidades que se faziam sentir - uma vez que nos anos sessenta se assistia à migração das famílias das aldeias para os grandes centros urbanos com aumento da taxa de trabalho feminino – levou à criação de instituições de natureza privada e assistencial para prestar serviços à infância (Vilarinho, 2000: 96 e 100).

Por volta dos finais dos anos sessenta e início dos anos setenta, época marcada pela liberalização do regime, surgem algumas esperanças de mudança com Veiga Simão. Segundo Grácio (1980: 22), é a Veiga Simão que se deve a proposta de remodelação do sistema global de ensino, com a apresentação de um quadro de referência, amplo e organicamente articulado. Abreu e Roldão (1989: 54) referem que o *Ministério Veiga Simão*, com uma concepção neoliberal, pretendeu lançar as bases de um sistema de ensino que se pretendia mais coerente e inovador.

Formosinho e Machado (2000: 32) concluem que toda a organização pedagógica e administrativa da escola do Estado Novo se constitui num todo coerente e fortemente articulado de modo a assegurar a confluência de todas as valências para uma *educação nacional*. Os autores adiantam, ainda, que embora o Estado Novo tenha restabelecido uma relação privilegiada com a Igreja, não deixou de se assumir como estado-educador, a quem incumbia o controlo e organização do currículo académico, dos modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino.

1.4. O período após Abril de 74

O período pós-25 de Abril trouxe grandes modificações nos diversos planos da vida dos portugueses fruto da nova ideologia que acabava de ser assumida oficialmente. O período entre 1974 e 1979 é muito tumultuoso em matéria de legislação no sector da educação, o que é, de certa forma, explicado pela mudança constante de governos e

ministros da educação. Segundo Lima (1992: 199), nas escolas, foi despoletado com o 25 de Abril um movimento de participação docente e discente polifacetado, contraditório e conflituante mas que foi desenvolvido em torno da conquista de poder e de autonomia face à administração central, em busca de um novo ordenamento democrático e participativo para a organização da escola, com destaque para as concepções autogestionárias. Abreu e Roldão (1989: 57) consideram que as preocupações dos sucessivos governos pós-25 de Abril, incidiram na ampliação do período de escolaridade obrigatória, na melhoria da qualidade do ensino, na efectivação generalizada do período de seis anos e na ampliação do acesso e do sucesso dos alunos. Estas apostas, pelo menos no campo das intenções, prendiam-se com uma nova visão do papel social da educação no contexto de uma sociedade democrática. As autoras entendem que as iniciativas e/ ou medidas surgiram no âmbito da regulamentação do acesso e frequência da escola, no campo da formação de professores, na transformação dos currículos e materiais de apoio e na alteração das formas de avaliação. A assinalar estão ainda as iniciativas do poder local tais como a participação dos encarregados de educação ou outros agentes da comunidade na vida da escola e as tentativas de gestão democrática, que em alguns casos, o aparelho centralizador e hierarquizador do Ministério não conseguia controlar.

No entender de Vilarinho (2000: 105-107), a revolução de Abril introduziu mudanças significativas na sociedade portuguesa, que acabaram por interferir no rumo da educação pré-escolar em Portugal. A autora refere que em nome da “legitimidade revolucionária” o movimento social popular invadiu as mais diversas áreas da vida social colocando em causa a hegemonia do Estado. A autora adianta que é através de movimentos populares, que contextos informais de educação pré-escolar se expandem. Por todo o país surgem estabelecimentos para a infância, sendo a sua maioria da iniciativa de comissões de moradores, associações recreativas e culturais, juntas de freguesia e paróquias. Ainda a propósito das mudanças ao nível dos movimentos de participação dos indivíduos nas várias dimensões da vida social, política e educativa, Formosinho e Machado (2000: 34) defendem que “pela legitimidade revolucionária, se ensaia o poder popular ou, pelo menos, se expande a sociedade civil, numa participação política e social sem precedentes”. A propósito de participação e reivindicação, Teodoro (1994: 189) diz-nos que a vertente associativa da actividade docente é retomada em força nos anos setenta após o 25 de Abril, entendendo que a revolução dos “cravos” veio valorizar a actividade profissional dos professores.

Segundo Ferreira (2005: 427) o 25 de Abril chegou à escola primária no quarto trimestre de 1974, com o lançamento dos novos programas e com o lançamento do novo sistema de gestão das escolas primárias, através do Despacho 68/74, de 16 de Novembro. Grácio (1980: 48) descreve alguns dos aspectos que revelavam, de alguma forma, que estavam a surgir transformações significativas no campo educativo. O autor evidencia alguns: i) a alteração, em todos os graus de ensino, dos conteúdos de aprendizagem em conformidade com os valores científicos e culturais da época; ii) o pluralismo ideológico de inspiração democrática; iv) a dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico dos professores onde se incluíam os reajustamentos salariais, a valorização do seu papel interventivo, a liberdade de organização sindical e uma maior autonomia e elasticidade da acção educativa; v) as transformações das relações institucionais no aparelho do ensino com a liberalização das relações educativas; vi) a gestão escolar democrática e a prática instituída de diálogo com as autoridades educativas; vii) a modificação dos objectivos propostos ao sistema de ensino nas suas relações com a sociedade global, rompendo com o isolamento das escolas relativamente à comunidade envolvente; viii) a cooperação do sistema de ensino na democratização da formação social tentando minorar a sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e regionais.

A educação, neste período pós-revolução, foi considerada como um instrumento para as mudanças políticas, neste caso ao alcance do socialismo. Foram várias as mudanças operadas. Entre elas, destacamos algumas tais como: o facto da comunidade local passar a ter um papel mais activo no desenvolvimento e criação de instituições educativas, a valorização da intervenção dos docentes na vida das escolas e a aposta na gestão democrática. Cortesão (1981: 122) entende que a escola reflectia os acontecimentos do campo político. A autora diz que os anos setenta, após a revolução de Abril, são marcados pelas políticas de fomento da liberdade e democracia e por sua vez as escolas são entendidas como locais privilegiados de promoção dessas mesmas ideologias. Cortesão acrescenta que nos estabelecimentos de ensino se organizam processos mais participados, quer ao nível da gestão, quer ao nível pedagógico estabelecendo-se ligações com o meio local e permite-se que entidades diversas se auto-organizem na criação de instituições educativas. É claro que muitas das acções que foram levadas a cabo ou que se começavam a esboçar tiveram origem no relatório elaborado pelos peritos da UNESCO efectuado depois da visita a Portugal em 1975, Afonso (1994: 111) enuncia algumas das características do ensino, nesta época, fruto,

claro, do período que se tinha vivido antes do 25 de Abril: i) a quase completa ausência de educação pré-escolar; ii) uma baixa eficácia interna; iii) conteúdos e métodos frequentemente arcaicos; iv) vias que facilitavam a discriminação social; v) centralização excessiva e assimetrias regionais; vi) insuficiente preparação dos professores em algumas áreas.

Nos anos setenta salientamos alguns normativos legais que acabam por revelar as “novas opções”: o Decretos - Lei n.º 68/74⁵ (direcção das escolas primárias); o Decreto-lei 735-A/ 74 ⁶de (regulamentação dos órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensino preparatório e secundário); o Despacho n.º 40/75⁷ (gestão do ensino primário), o Decreto-Lei n.º 769-A/76⁸ (estruturas de gestão do ensino preparatório e secundário); a Constituição da República de 1976; o Decreto-lei n.º 5/77⁹ (criação da rede pública de jardins de infância); o Decreto-Lei n.º 538/79¹⁰, o Despacho nº 134/77¹¹ de 20 de Outubro (extinção das estruturas concelhias ou de Zonas de escolas), o Decreto-Lei n.º 542/79¹² (estatutos dos jardins de infância) e o Decreto-Lei n.º 170/80¹³ (normativos para a promoção da igualdade de oportunidades).

Distinguímos de entre os vários normativos, a Constituição da República de 1976, no seu artigo 74º, no n.º 2 onde é proclamada a universalidade, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico. Com este normativo, em termos legislativos, ficaria assegurada a escolaridade básica para todos os cidadãos através da obrigatoriedade e gratuidade, instrumentos ao serviço da universalidade do ensino básico. Segundo Pires

⁵ O Decreto-lei decreta que a direcção das escolas ficaria a cargo de um conselho escolar constituído por todos os docentes em serviço na escola e por outros elementos representantes do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação e de outras instituições, particularmente, a autarquia.

⁶ O Decreto-lei 735-A/74 de 21 de Dezembro vem regular os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário. Esta regulação traduz-se na criação de uma nova morfologia organizacional nos escalões hierárquicos superiores e na regulamentação dos processos eleitorais (Lima, 1992: 241).

⁷ O Despacho nº 40/75 de 18 de Outubro legisla sobre a gestão do ensino primário. Concebe-se e estabelece-se um modelo integrado e global que visa a consolidação da democraticidade do sistema de gestão das escolas, a nível interno e a nível externo. Este despacho situa a vários níveis as estruturas de gestão (Lima, 1989:182).

⁸ O Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro consagra que as escolas preparatórias e secundárias tenham as mesmas estruturas de gestão e que são o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

⁹ O Decreto –Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro cria a rede oficial da educação pré-escolar, apresentando os objectivos para este nível educativo. Os objectivos são fundamentalmente favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança e contribuir para corrigir as desiguais condições socio-culturais no acesso ao sistema escolar.

¹⁰ O Decreto-Lei nº 538/79 de 31 de Dezembro vem consubstanciar em termos legislativos as novas concepções de igualdade de oportunidade no acesso á educação e a garantia do cumprimento da escolaridade obrigatória.

¹¹ O Despacho nº 134/77 de 20 de Outubro que extingue as estruturas concelhias e Zonas de escolas.

¹² O Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de Dezembro, apresenta os Estatutos dos Jardins de Infância e o público-alvo.

¹³ O Decreto-Lei nº 170/80 de 29 de Maio nstitucionaliza o subsídio para a frequência dos estabelecimentos de educação especial englobando apoio pedagógico e terapêutico domiciliário.

et al. (1989: 59 e 77), a Constituição da República reconhecia a responsabilidade do Estado na promoção da educação básica universal e veio instituir uma filosofia da educação virada para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. Apesar de haver grandes alterações ao nível das políticas educativas, muitos autores entendem que, depois de 1978, e após o período de explosão, marcado por um certo desnorteio (ligado naturalmente à revolução de Abril), seguiu-se um período considerado de “normalização”, pois as novas autoridades preocuparam-se em recuperar o controlo do sistema, reduzindo a autonomia das escolas através da publicação de normas e regulamentos detalhados e extinguindo no ensino secundário, as medidas mais inovadoras como as áreas interdisciplinares (Afonso, 1994: 113). Assim, apesar, do período da revolução ser um dos poucos períodos da história da educação, senão o único, em termos gerais, em que foi possível identificar *práticas autogestionárias* (Lima: 1999), na medida em que as periferias se elevaram em relação ao centro de decisão, logo foram “controladas” pelas decisões e acções políticas que, entretanto, tinham assumido o poder.

Os anos oitenta são marcados pela retórica descentralizadora, pelas práticas de centralização desconcentrada e pelos discursos à volta da democracia representativa e participada (Formosinho e Machado:1998:104). No entanto, para vários autores, entre eles, Vilarinho (2000: 150) e Lima (2006a: 21), o discurso da democratização e da descentralização da educação acaba por ser subvertido e as prioridades educativas passam a assentar nos imperativos da modernização necessários à plena integração de Portugal na União Europeia. Teodoro (1994: 91) entende que a década de oitenta é marcada, nos planos político e económico pela adesão de Portugal à Comunidade Europeia, e que foi esta situação que constituiu a principal causa do desenvolvimento do nosso país.

No XI Governo Constitucional foi impulsionada pelo Ministro Roberto Carneiro, uma nova Reforma educativa. Com base num trabalho encomendado pelo Ministério da Educação a um grupo de investigadores da Universidade do Minho, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo elaborou um documento onde constavam as actividades necessárias para uma intervenção prioritária. Foram então traçadas algumas prioridades tais como: a melhoria da qualidade do ensino; a modernização da gestão do sistema; o fomento da criatividade e da inovação; a adequação do sistema educativo ao desenvolvimento regional e ao mundo do trabalho (Flores: 2005). Estêvão (2006: 252-253) refere que a década de 80, constituiu um período de regulação modernizadora que,

ao nível normativo, se manifestava na obrigação de resultados e na eficácia organizacional. O autor acrescenta que esta regulação acabava por se revelar, quer na desestabilização da forma escolar tradicional, quer na emergência do local traduzida juridicamente nas tentativas de descentralização e desconcentração e no desenvolvimento da autonomia. Também Ferreira (2005: 417) assinala os anos oitenta como a década que ficaria marcada pela tentativa de modernização da máquina estatal e pela melhoria das infra-estruturas de suporte à economia. Este período que corresponde à implementação de apoios Comunitários, após a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, tem como grandes vectores nas políticas educativas, a descentralização e a melhoria da qualidade do ensino e sua modernização. Teodoro (2001: 146) lembra que a integração na Comunidade Europeia acentuou a participação em projectos, redes e formas de interacção transnacional que favoreceram a afirmação de linguagens de pensamento comuns. Seguindo as ideias do autor, a *reforma educativa* passa a ser apresentada como meio por excelência que permitiria ao sistema de ensino responder aos desafios da integração europeia e da construção do mercado único, através do contributo que daria para a dimensão económica com a rápida elevação da qualificação dos recursos humanos. Surgem normativos e práticas em congruência com este espírito apelando para uma participação na gestão do sistema e para uma melhoria na formação profissional. A gratuidade e obrigatoriedade assumem-se definitivamente como instrumentos para a universalidade do ensino básico e começa a esboçar-se um ensino sequencial e articulado. Vejamos os normativos-legais mais significativos dos anos oitenta: o Decreto-Lei nº301/84¹⁴ (obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico), a Lei n.º 46 /86 (Lei de Bases do Sistema Educativo) e o Decreto-Lei n.º 286/89¹⁵ (reorganização dos planos curriculares) e o Decreto-Lei n.º 43/89¹⁶, de 3 de Fevereiro (regime jurídico da autonomia das escolas).

¹⁴ O Decreto-Lei nº 301/84 de 7 de Setembro vem reforçar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico. Este normativo faz referência aos deveres dos encarregados de educação e dos alunos. É ainda assegurado por este normativo a isenção de propinas e imposto de selo, o seguro escolar e instalações escolares adequadas. Fica a cargo da Administração central, regional e local a responsabilidade das ajudas económicas para o sector de ensino. Salientamos o seu artº 6, pois prevê a cessação do dever de escolaridade para os casos de incapacidade física ou mental do aluno que terá que ser reconhecida pelas autoridades escolares e sanitária da zona. Este normativo vem romper com o que estava instituído pelo Decreto-Lei nº 538/79 (Lima, 1989: 79).

¹⁵ O Decreto-Lei nº 286/89, de 3 de Fevereiro, apresentava uma “nova” concepção da reorganização dos planos curriculares do ensino básico. Pretendia-se favorecer a articulação horizontal e vertical bem como o trabalho pluridisciplinar através da criação de conjuntos disciplinares e de disciplinas de síntese. No entanto nada foi implementado nas escolas apesar do entusiasmo inicial dos docentes. Pacheco (2001) entende que os docentes se desinteressaram da reforma pois tornaram-se descrentes face à sua operacionalização.

¹⁶ O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário.

Decorrentes da aprovação da Lei n.º 46/ 86, de 14 de Outubro (art.º 8º e 9º), surgem mudanças ao nível da estrutura curricular e tipologia organizacional para o ensino básico e secundário. O ensino básico passou a ser visto numa sequencialidade progressiva de três ciclos. É também com a aprovação da LBSE que se inicia o processo da integração da educação pré-escolar no sistema educativo, reforçando-se assim a sua função educativa (Vilarinho, 2000: 146).

As tendências educativas reveladas pelo discurso político balançavam entre a importância de um projecto global de ensino articulado e a necessidade da melhoria da modernização da educação. A aposta no ensino profissionalizante e técnico tornou-se prioritário, como forma de garantir respostas mais eficazes aos desafios tecnológicos que se impunham na época.

Nos anos noventa e início do novo milénio, a autonomia, a territorialização das políticas educativas, a articulação curricular e a regulação como papel dominante do Estado são assumidas como ideias centrais no plano educativo. Nesta época, os documentos legais mais marcantes foram: o Decreto-Lei n.º 172/91¹⁷ (administração das escolas), o Despacho Normativo 98-A/92¹⁸ (avaliação dos alunos), a Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro¹⁹ (Lei Quadro da Educação Pré-escolar), o Despacho n.º 27/97, de 2 de Junho²⁰ (constituição de agrupamentos de escolas), o Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho²¹ (orientações curriculares para a educação Pré-escolar), o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio²² (autonomia das escolas), o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro²³

¹⁷ O Decreto-lei n.º 172/91 de 10 de Maio é significativo pois marca uma tentativa de uma nova forma de administração das escolas. O normativo foi aplicado em regime experimental a cinco áreas escolares e a uma escola do 1º ciclo. Em conformidade com este decreto, a administração da escola ou área escolar era assegurada por um órgão de direcção (o conselho de área escolar) e por um órgão de gestão de carácter unipessoal (o director executivo) para além do conselho pedagógico e do conselho administrativo. Foram posteriormente criadas as escolas básicas integradas contendo os três níveis de ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos), cujos órgãos de administração e gestão eram o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo ao abrigo dos Despachos Conjuntos n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio, n.º 45/SEEBS/92, de 16 de Maio e n.º 45/SEEBS/SERE/93 (Pires, 2003:41).

¹⁸ O Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de Junho que regula a Avaliação dos alunos.

¹⁹ A Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar. Vem estabelecer que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica.

²⁰ O Despacho 27/97 de 2 de Junho vem possibilitar a constituição de agrupamentos de escolas. Nas associações das escolas do 1º ciclo com as escolas do 2º e 3º ciclos, o normativo institui que deveria haver representantes do 1º ciclo, (e no caso da sua existência, da educação pré-escolar) no conselho pedagógico. A gestão executiva passou a ser assegurada por comissões provisórias asseguradas pela DRE (Pires, 2003:41).

²¹ O Despacho N.º 5220/97 de 10 de Julho, aprova as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

²² O Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio estabelece o Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

²³ O Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro legisla sobre a reorganização curricular para o ensino básico apelando para a necessidade de flexibilizar o currículo bem como para a necessidade de articulação entre os vários ciclos.

(reorganização curricular), os Decretos-lei n.º 240 e 241/2001, de 30 de Agosto²⁴ (perfil do desempenho dos docentes), o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho²⁵ (avaliação dos alunos), o Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro (conselhos municipais de educação e carta educativa)²⁶ o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro²⁷ (avaliação dos alunos), Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de Fevereiro²⁸ (estabelece o regime jurídico de vinculação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário); Decreto Regulamentar n.º 32/2007, de 29 de Março²⁹ (definição da composição e o modo de funcionamento do conselho das escolas, órgão consultivo do Ministério da Educação no âmbito da definição das políticas para a educação pré-escolar e ensinos básico e secundário); Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro³⁰ (alteração ao estatuto da carreira docente); Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro³¹ (definição dos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário); Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril³² (novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas); Decreto Regulamentar n.º 1-

²⁴ Os Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de Agosto definem o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básicos e secundário e os perfis gerais de competência dos educadores e professores do 1.º ciclo respectivamente.

²⁵ O Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho que vem substituir o Despacho n.º 98-A/92 de 20 de Junho, aplica-se aos três ciclos do ensino básico e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens, assim como os seus efeitos. Este Normativo vem na sequência do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, concretamente no seu n.º 6 do art.º 12.º.

²⁶ O Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de Janeiro tem por objecto os conselhos municipais de educação, regulando as suas competências, a sua composição e o seu funcionamento.

²⁷ O Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro, substitui o Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos.

²⁸ Decreto-Lei n.º 35/2007²⁸ de 15 de Fevereiro que regula a contratação de pessoal docente.

²⁹ Decreto Regulamentar n.º 32/2007 de 29 de Março definição da composição e o modo de funcionamento do conselho das escolas, órgão consultivo do Ministério da Educação no âmbito da definição das políticas para a educação pré-escolar e ensinos básico e secundário que assegura a representação dos estabelecimentos de educação da rede pública e consubstancia uma instância representativa para contribuir para uma participação mais efectiva das escolas na definição da política educativa. O conselho de escolas é composto por 60 presidentes dos conselhos executivos de escolas/agrupamentos previamente eleitos para o efeito.

³⁰ Decreto Regulamentar 2/2008 de 10 de Janeiro que regulamenta o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

³¹ Decreto – Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação em um ou vários domínios da vida.

³² Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas e que tem como sentido o reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.

A/2009, de 5 de Janeiro³³ (estabelecimento de um regime transitório de avaliação de desempenho a que se refere o estatuto da carreira docente).

Este período foi muito rico na produção legislativa, justificando-se este facto com o novo rumo que era necessário dar no domínio administrativo-organizativo e curricular, nomeadamente as questões da articulação curricular e a autonomia das escolas. Assim, salienta-se, na década de noventa, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, defendendo-se uma gestão centrada na escola. Lemos e Silveira (2000: 5) consideram que este normativo veio afirmar e consolidar o entendimento da escola como centro da acção educativa, sendo necessário, por um lado, criar condições que pudessem vir a favorecer o exercício da respectiva autonomia pedagógica e administrativa, com a consequente transferência de poderes e competências, e, por outro, a afirmação de uma cultura de responsabilidade assumida pela administração educativa e pelos responsáveis pela gestão da escola.

Tal como Vilarinho (2000: 151) entende, é também, nos últimos anos da década de 90, que é novamente reconhecida a importância da educação de infância, após um período de desvalorização deste nível educativo. Assim, por volta de 1995 e até 1997, há uma tentativa de revitalização do papel deste nível educativo ao nível do discurso político. A Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, que enquadra a educação pré-escolar, e o Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho, que enuncia as orientações curriculares para a educação pré-escolar, viriam a constituir-se dois normativos cruciais para a afirmação deste nível educativo e para a política de articulação curricular.

Outro normativo que assinalamos é o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que tem como ideia central proporcionar às escolas a possibilidade de flexibilizar o currículo de acordo com as necessidades decorrentes das diferentes realidades, reforçando em certa medida, a autonomia pedagógica. Contudo, este mesmo normativo viria a mostrar-se de certa forma incongruente com o Decreto-Lei 115-A/98 na medida em que determina a carga horária semanal para as áreas disciplinares curriculares, impondo uma determinada gestão dos tempos, contrariando pois a autonomia das escolas, a gestão flexível e a integração dos saberes, afirmando-se novamente a lógica fragmentada

³³ Decreto Regulamentar nº 1-A/2009 de 5 de Janeiro estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho a que se refere o estatuto da carreira docente.

disciplinar. Para muitos estudiosos, este normativo não contribuiu para a flexibilização curricular que se anunciava em termos de discurso político-normativo.

Os vários normativos legais que se seguiram, tais como os Decretos-Lei n.º 240 e n.º 241/2001 (perfil de desempenho do docente) e o Despacho Normativo n.º 30/2001 (referente à avaliação), vieram reforçar, no plano legal, as ideias de flexibilização e articulação curricular entre os diferentes níveis educativos, bem como a adequação de instrumentos de gestão às distintas realidades e aos diferentes percursos de cada aluno.

A partir de 2006, o discurso normativo-político viria a caracterizar-se, quer pela produção excessiva de normativos legais, quer pelo seu conteúdo, por uma vertente marcadamente controladora da vida das escolas e dos professores, provocando mesmo uma ruptura com a filosofia que estava subjacente à administração e gestão das escolas, até então. Salientam-se a regulamentação dos exames dos ensinos básico e secundário, o programa de avaliação externa das escolas que está a ser levado a cabo pela IGE, a mudança do estatuto da carreira docente com a introdução de categorias distintas (professor e professor titular), o início do processo da avaliação de desempenho dos docentes e, ainda, a mudança jurídica da gestão das escolas/agrupamentos, com a introdução de novos órgãos de gestão.

Assim, embora os discursos políticos continuassem a apelar à necessidade de autonomia das escolas/agrupamentos, os normativos produzidos pelo Governo foram revelando, gradualmente, que a escola teria que fazer um percurso numa lógica inscrita nas tendências gerencialistas. A escola de *mercado*, embora presente nos discursos políticos de forma subtil, tornar-se-ia, cada vez mais, a solução que os nossos governantes adoptariam para melhorar a educação (níveis de sucesso educativo) em Portugal. As provas de aferição como forma de controlar os resultados do sistema educativo e a importância atribuída aos rankings na avaliação dos alunos; a avaliação externa das escolas com parâmetros com a tónica no desempenho e nos resultados dos alunos (níveis de sucesso e insucesso); a reestruturação da carreira docente que conduz à hierarquização, selecção e à divisão de papéis e competências segundo critérios que foram muito contestados; a avaliação de desempenho dos professores; o reforço nas áreas da Língua Portuguesa, na Matemática e nas Tecnologias da Informação e Comunicação em detrimento das Expressões (ao nível do currículo com aumento de horas dedicadas às áreas enunciadas, ao nível do investimento na formação de docentes e, ainda, ao nível dos recursos materiais); a gestão dos agrupamentos/escolas, centrada num modelo unipessoal, são exemplos de algumas medidas que perseguem as ideias de

eficiência e eficácia próprias das lógicas neoliberais dominantes já em alguns países e, agora, também em Portugal.

O contínuo “bombardeamento” com alterações sucessivas através da produção excessiva de legislação provocou grandes alterações na vida das escolas trazendo, por sua vez, novos problemas. Esta fase foi marcada, inicialmente, por um certo desmoramento e dependência exacerbada do poder central e instâncias regionais e, depois, por descontentamento generalizado, pela contestação, pela desmotivação e fadiga. Estes sintomas são já conhecidos pelos estudiosos sobre as questões do impacto de políticas educativas de cariz gerencialista nas escolas, nomeadamente em países onde já foram implementadas. A este propósito vejam-se algumas consequências³⁴ nas escolas e, muito especialmente, nos professores e alunos que estas tendências provocaram. Tendo em conta o que se está a passar em vários países, Hargreaves e Fink (2007: 21) afirmam que temos vindo a assistir a um movimento da reforma educativa e dos padrões de desempenho (*standards*) que atingem os limites da insustentabilidade. Este movimento degenerou, como referem os autores, numa compulsão obsessiva para com a estandardização e numa competição feroz em ambiente de mercado. E partindo da ideia de que a escola tem de dar lucros (não tolerar o insucesso nos resultados), vale tudo: apertar o controlo dos professores, mudar o líder da escola, mudar os currículos, fechar a instituição se for necessário. Estes parecem ser os resultados com a aposta na mudança rápida com prazos definidos. Os autores que citamos defendem que “tal como a bolha do mercado bolsista atinge o ponto de ruptura quando as empresas deixam de dar lucro ou quando os seus trabalhadores e líderes são forçados a ultrapassar os seus limites,

³⁴ “Desde meados dos anos 90, que os educadores dos Estados Unidos e Canadá têm relatado os efeitos da difusão rápida, alargada e inexorável das reformas educativas orientadas para a estandardização. Assim: - provocou o estreitamento do currículo e destruiu a criatividade na sala de aula; -restringiu a capacidade distintiva das escolas inovadoras para ligarem a aprendizagem à vida dos seus alunos oriundos de meios muito diversos e tornando-os cada vez mais semelhantes às escolas convencionais, -alargou o hiato na aprendizagem entre escolas de elite e as outras; -encorajou estratégias dissimuladas e calculistas para subir resultados nos testes; -minou a confiança e a competência dos professores; -provocou a erosão das comunidades profissionais; -precipitou o aumento das taxas de stress, de demissões e de baixa permanência no ensino mesmo em professores mais jovens, pois os docentes têm-se sentido atropelados, desiludidos e desrespeitados pelo processo de reforma; - instigou e amplificou a resistência à mudança entre professores que estão a meio da carreira e no seu final, que se têm sentido cada vez mais fatigados com a síndrome da mudança repetitiva; - criou um acelerado carrossel de sucessões na liderança. Também em Inglaterra foram levantadas outras questões decorrentes da estratégia estandardizada de investimento em massa da literacia e da numeracia, assim como da cultura assente nos testes e na definição de metas a atingir, de intervenções administrativas e de reformas impostas. Algumas conclusões: - A associação Nacional de Directores de Escola relatou que muitos pais estavam a retirar os seus filhos das escolas públicas porque a estandardização do currículo, que colocou a ênfase excessiva nos aspectos básicos e na realização de testes, estava a tirar a alma às experiências de aprendizagem; -as taxas de obesidade subiram entre os jovens depois de as escolas introduzirem cortes nos tempos destinados à educação física a fim de ganharem mais espaço para os aspectos básicos do currículo e testes; -a Agência Nacional de Inspecção das escolas na Inglaterra destacou a queda dos níveis de desempenho nas artes e nas humanidades; -um inquérito realizado junto de três mil escolas mostrou que logo que a pressão foi aliviada, o desempenho caiu em média dois por cento” (Hargreaves e Fink, 2007: 23 -26).

também, na escola a bolha dos padrões educacionais está prestes a rebentar. Aliás em muitos locais – no Reino Unido, Austrália e em muitas zonas do Canadá – isto até já aconteceu” (Hargreaves e Fink, 2007: 22).

Os anos noventa e os primeiros do novo milénio são caracterizados pela grande incerteza e constante mutabilidade, pela velocidade acelerada da informação e comunicação; por fenómenos como a globalização e o multiculturalismo que acabam por trazer, por um lado, novas potencialidades no campo do conhecimento mas também, por outro, novos obstáculos e fenómenos sociais, sendo um dos mais emergentes a descridibilização da escola enquanto organização promotora de desenvolvimento de competências para as necessidades do “novo” mundo. O sistema educativo português depara-se com influências políticas externas e internas que levam a um aumento da frequência de mudanças no plano legislativo e que visam alterações administrativo-organizativas e pedagógicas muitas vezes em prol de políticas de mercado, outras, em prol da defesa de questões mais filosóficas que se prendem com a educação do ser humano para um novo mundo.

Estes últimos anos têm-se mostrado fortemente produtivos em legislação no campo educativo, sendo esta produção excessiva inibidora de crescimento da autonomia das organizações educativas proclamada há mais de dez anos, com o já referido Decreto-lei nº 115-A/98. É ainda de referir que nestes últimos tempos pudemos assistir a algumas contradições quer ao nível dos inúmeros normativos legais que têm sido emanados pelo poder central, quer nas próprias actuações governamentais, o que, leva muitos autores a concluírem que as políticas de descentralização e autonomia no campo educativo não passaram de mera retórica. Exploraremos esta questão oportunamente.

Fazendo uma breve retrospectiva deste ponto, podemos constatar que a escola esteve sempre submetida a um poder central e que derivou da Igreja para o Estado, sendo Marquês de Pombal a figura que marca esta transição. Lima (2004: 7) entende que “o longo processo de disseminação geográfica da escola pública, condição da sua imposição político-social pelo Estado perante a Igreja, as famílias e as comunidades locais, resultou na criação de uma vasta rede de estabelecimentos”. Mais adianta o autor que, para além dos poderes das forças locais como os municípios, o poder central afirmou-se como um actor absolutamente decisivo no processo de expansão da rede escolar pública, desde logo a partir do momento em que passou a impor a implantação de estabelecimentos e a obrigatoriedade da sua frequência. As múltiplas reformas educativas que se sucederam e sucedem com os diversos governos decorreram e

decorrem das várias ideologias e diferentes pressupostos que emergem da vida social, económica e política bem como de interferências exteriores dos avanços científicos, correntes filosóficas dominantes e tendências económico-sociais.

Parece-nos que a multiplicidade de reformas revela o poder centralizado de um Estado que reconhece na educação o seu papel de controlo da sociedade. No entanto e apesar das múltiplas reformas, percebemos que as mudanças operadas ao longo dos tempos não foram muito significativas do ponto de vista prático, situando-se mais no plano estrutural.

Ao fazermos este breve percurso histórico percebemos as palavras de Lima (1992: 41) quando considera que o desenvolvimento da escola como organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, carrega uma longa história, rica de significados, constituindo por isso um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada. O campo educativo foi sempre e é-o também hoje contagiado por todas as mudanças operadas nos diferentes quadrantes. A escola actual encontra-se, assim, de alguma maneira, prisioneira entre as teias das ideias e ideais do passado e as necessidades do mundo de hoje, reestruturando-se constantemente em função destes dois planos.

2. A administração da educação básica

Como referimos no ponto anterior, é com o Marquês de Pombal que o ensino passa a ser tutelado pelo Estado. Diríamos que este período constitui um marco importante, pois a gestão do ensino passa a pertencer ao poder central, bem como a organização do quadro de professores, criado pela primeira vez em Portugal. Iniciar-se-ia assim, um período marcado pela burocratização e centralização do ensino. No ponto anterior fizemos uma retrospectiva histórica da evolução do ensino em Portugal e que constituiu, a nosso ver, como que uma moldura que nos permite, agora, explorar a evolução da administração e gestão das escolas.

2.1. O Período Liberal

Desde 1835 que havia várias intenções legislativas no sentido de transferir para o poder local a administração da escola primária, através de medidas de desconcentração e descentralização (Pires, 2003: 31). Com o Regulamento Geral da Instrução Primária³⁵, a administração das escolas do ensino primário começa a ser assegurado pelas autarquias “municipalidades” e “juntas de paróquia” que passam a ficar responsáveis pelo estabelecimento, manutenção e conservação das escolas, bem como pela nomeação dos docentes.

A Reforma do ensino primário de Passos Manuel, de 15 de Novembro de 1836, faz com que a administração do ensino primário deixe de pertencer ao governo concelhio, passando para a Comissão Inspector da Instrução Primária, órgão este, excessivamente fiscalizador e demasiado vinculado ao poder central. Esta é uma das razões porque Pires (2003: 32) entende que o processo de descentralização iniciado viria a sofrer retrocessos. É com a Reforma de 1870, que a administração das escolas primárias passa novamente a pertencer aos municípios, perspectivando-se, ainda que a longo prazo, a autonomia progressiva da escola, particularmente ao nível financeiro. No entanto, esta situação viria a ser temporária, já que, com a queda do governo, D. António Martins, ao assumir a pasta do Reino, manda abolir os decretos do governo anterior. Entretanto, devido às contínuas perturbações e mudanças políticas, é posta em

³⁵ Decreto de 7 de Setembro de 1835.

curso a Reforma de 1878, designada por Reforma da Instrução Primária³⁶. Esta Reforma desencadeia novamente mudanças no que respeita à gestão das escolas primárias devolvendo o poder às autarquias. Para viabilizar a administração das escolas primárias, as câmaras municipais formaram a *junta escolar* que era composta por três vogais. Ao nível de cada paróquia ou conjunto de paróquias era nomeado um *delegado paroquial* que tinha como principais funções a manutenção dos espaços escolares e os serviços administrativos como as matrículas dos alunos e a gestão das verbas para o funcionamento das escolas.

No caso das escolas centrais (em Lisboa e no Porto), que eram frequentadas por muitos alunos e onde exerciam funções docentes muitos professores, houve necessidade de criar uma figura que assumisse a sua gestão quer ao nível pedagógico quer ao nível administrativo – *o regente*. Pires (2003) relembra que é também nestas escolas, consideradas instituições complexas, que é permitido aos docentes organizarem um *conselho de professores* com competências apenas no domínio pedagógico.

2.2. A administração das escolas primárias na Primeira República

A Reforma de 1911 vem assegurar que a administração das escolas primárias fosse desenvolvida pelas autarquias. A alteração mais significativa em termos legislativos prende-se com o aparecimento do *regente*, figura nomeada pela Câmara, que passou a gerir as escolas primárias elementares à semelhança do que já acontecia nas escolas centrais.

É, com a Reforma de 1919, que a administração da escola primária passa a ser feita a nível concelhio, ficando a cargo de uma Junta Escolar. Esta Junta integrava dois vereadores da Câmara, um representante das juntas de freguesia do concelho, o inspector do círculo ou um seu delegado, o secretário de finanças do concelho e três professores eleitos por todos os professores desse concelho. As competências deste órgão eram muito semelhantes às das câmaras e às dos delegados de paróquia, a saber: a gestão financeira, a gestão do pessoal, a gestão das instalações e de equipamento e a assistência social. Ao nível do estabelecimento de ensino, a direcção era assegurada por um director nomeado pelo governo, de entre os docentes que exerciam funções na escola. Pires (2003: 34-36) salienta que, neste período, existia um papel mais activo dos

³⁶ Carta de Lei de 2 de Maio de 1878.

professores no campo da gestão e um maior poder deliberativo, conquista que considera muito importante, já que até aí lhes era vedada a participação na administração das escolas.

2.3. A centralização administrativa no período do Estado Novo

No período da ditadura, a centralização administrativa de todos os serviços, entre eles o ensino, era muito forte. O Estado promovia uma dependência excessiva de todas as estruturas e instituições ao órgão de poder central.

Ferreira (2005: 391) entende que, na sequência da teoria das elites e das teorias das desigualdades naturais, a administração pública teria que ser fortemente centralizada e regulamentada, para que, na execução, nada se desviasse das decisões das elites. Pires (2003: 37) refere que é no período do Estado Novo que a relação autoritária do poder central com a escola atinge o seu auge. Num contexto em que o Estado se assume como estado-educador e dominante, tomando todas as decisões, acaba por retirar os poderes aos municípios no que respeita à administração das escolas primárias. É neste período político que ao nível da administração educativa mais se acentua a centralização de poderes, a uniformização de procedimentos, a hierarquização e o controle estatal. Pires (2003) adianta que a centralização e o controlo do poder estatal são acentuados com a Reforma de 1933, com o Decreto-lei n.º 22 369, de 30 de Maio de 1933, o qual estabelece uma pesada e burocrática hierarquia para a administração das escolas primárias. Os agentes locais³⁷ de gestão das escolas eram os directores de zonas escolares, no caso de áreas com mais de 20 docentes, e os directores de escola ou regentes de “postos de ensino” (designados mais tarde por postos escolares) para aquelas que tinham menos de 20 docentes. Afonso (1999: 62) refere que, nos finais da época ditatorial, se aperfeiçoa o modelo centralizado, criando-se as direcções gerais organizadas por nível de ensino, uma estrutura de planeamento, o gabinete de estudos de planeamento e uma direcção-geral de gestão de recursos.

³⁷ O termo agente utilizado na legislação da época denotava, segundo o GEP (1988), a pretensão de controlo do estado ao designar indivíduos, os agentes, a fim de garantir que as suas determinações fossem escrupulosamente cumpridas (Pires, 2003: 37).

2.4. A Reforma de 1974 e as mudanças ao nível da gestão das escolas

Com o Despacho n.º 68/74, de 16 de Novembro, a direcção das escolas passa a ser feita por dois órgãos: o conselho escolar e o director de escola. Esta situação destinava-se a escolas com mais de dois lugares docentes em exercício efectivo. O conselho escolar era constituído por todos os professores em serviço, por elementos representantes do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação e de outras instituições, nomeadamente a autarquia. O director de escola era eleito pelo conselho escolar de entre os seus membros. Nas escolas com menos de três lugares um dos docentes ficaria encarregue da direcção da mesma, para efeitos de gestão pedagógica, designando-se esta figura por encarregado de escola. Nesta situação, escolas com menos de três lugares docentes, os professores *agregar-se-iam a outra ou outras escolas mais próximas ou com afinidades*. Clímaco e Rangel (1988: 28) entendem que, com o Despacho n.º 68/74, a escola é valorizada como estrutura básica de “aprendizagem e vivência democrática” pois estabelece o conceito de colegialidade, através dos conselhos escolares. A Reforma de 1974 apontava para uma gestão estratificada em níveis com órgãos e funções diferenciadas, apostando-se claramente em órgãos colegiais (embora coexistissem as figuras/órgãos de gestão unipessoais) e em vários níveis de decisão inter-ligados, situados ao nível local, regional e central numa cadeia hierárquica. A máquina estatal e burocrática aumentava francamente com esta multiplicação de órgãos e cargos de gestão.

Ao nível da escola tínhamos o conselho escolar, cujas funções não se encontravam especificamente definidas e o director com funções de dinamização pedagógica, administrativas, executivas e de representação da escola. Ao nível concelhio, existiam as comissões concelhias ou de zona de delegados com funções pedagógicas, administrativas e disciplinares. Por fim, ao nível distrital, os órgãos de gestão eram o conselho coordenador (director escolar, representante do pessoal docente, representante do pessoal administrativo e auxiliar do quadro da direcção do distrito escolar) e o director do distrito escolar e seus adjuntos. As funções do conselho coordenador eram: a planificação, a organização e o controle da administração e vida pedagógica das escolas a nível distrital e a sua articulação com a administração central. As funções do director do distrito escolar eram apenas de natureza administrativa.

O Despacho n.º 40/75, de 18 de Outubro, vem reforçar a nova gestão do ensino primário esclarecendo e complementando os anteriores Despachos n.º 68/74 e 1/75. Este normativo enunciava um conjunto de medidas que visavam essencialmente a democratização da sociedade. Concebia-se e estabelecia-se um modelo integrado e global que tinha como objectivo a consolidação da democraticidade do sistema de gestão das escolas, quer ao nível interno quer ao nível externo. O referido documento legal consolidava as competências do conselho escolar, atribuindo-lhe a direcção das escolas e apagando, em certa medida, a figura do director de escola. Assim, como funções do conselho escolar passaram a constar: a eleição do director e seu substituto legal e todas as funções de natureza pedagógica, administrativa e disciplinar (consultiva). As funções do director mantêm-se em relação ao diploma anterior. A leitura do Despacho permite concluir que as funções do conselho escolar incluíam a dimensão administrativa e pedagógica. No entanto, a função administrativa foi sendo retirada ao conselho escolar através de inúmeros normativos emanados posteriormente pelos órgãos do poder central (Pires, 2003: 40). De qualquer forma, o conselho escolar assumia na época o lugar central no que diz respeito às decisões sobre a vida das escolas enquanto aos directores de escola era-lhes reservado a mediação entre a escola e as outras estruturas estatais e os serviços administrativos.

Ao nível de concelho ou de zona escolar, ficou determinado que passasse a existir uma comissão concelhia constituída por um delegado escolar ou secretário de zona, um coordenador da acção social escolar e coordenadores pedagógicos. O número destes era variável e dependia do número de lugares docentes existentes. Todos estes elementos eram eleitos pelos docentes em exercício. À comissão concelhia competia a coordenação e execução de todos os normativos estabelecidos pelas várias direcções-gerais.

Ao nível distrital surgiam dois órgãos: o director do distrito escolar e seus adjuntos e o conselho coordenador constituído pelo director escolar, pelos seus adjuntos, pelos representantes da direcção do ensino básico, por um representante de cada comissão concelhia ou de zona, por um representante do Instituto de Acção Social Escolar, por um representante dos serviços de orientação pedagógica e por um representante do pessoal administrativo e auxiliar. O director do distrito escolar tinha as funções de ligação entre os órgãos concelhios e os serviços centrais. Ao conselho coordenador era atribuída a função de consultoria e de coordenação com poucos ou nenhuns poderes deliberativos ou executivos (Clímaco e Rangel, 1988).

2.5. A situação ambígua na gestão do ensino básico

Em 1977, com o Despacho n.º 134/77, de 20 de Outubro, as estruturas concelhias ou de zona escolar são extintas. Os delegados de zona escolar passam a ser nomeados pela direcção-geral de pessoal e administração, através da proposta do director regional, e passam a ser dispensados de funções docentes. O Decreto-lei n.º 211/81, de 13 de Julho, estabelece que “até à instituição dos serviços regionais do Ministério (...), a desconcentração no âmbito da administração escolar e ensino primário será realizada pelas direcções escolares (DEs), que para todos os efeitos substituem as direcções de distrito escolar e que têm por atribuição prestar apoio administrativo às actividades de ensino e educação”. O artigo 5º estipula que a nível concelhio funcionariam as delegações escolares (ex-delegações de zona escolar) e que dependiam “hierarquicamente das DEs, exercendo na respectiva área territorial, funções de apoio administrativo” (Art.6º). Assinala-se ainda que lhes foram retiradas as funções de carácter pedagógico e inspectivo. Os directores continuavam a ser nomeados para o exercício das suas funções, sendo o director escolar nomeado por despacho ministerial e o delegado escolar por despacho do director – geral do pessoal (Clímaco e Rangel, 1988: 36).

Ferreira (2005: 451) entende que a gestão do ensino do 1º ciclo revelava uma situação ambígua e de certa forma contraditória pois o Estado criou órgãos de participação pedagógica para os professores ao nível das direcções de distrito escolar, direcções de zona escolar, delegações escolares e escolas, mas manteve, para os directores de distrito escolar, para os directores de zona e para os delegados escolares, as mesmas funções que lhes vinham a ser atribuídas desde 1936.

A educação pré-escolar estava dependente das mesmas estruturas que geriam o ensino primário, embora existisse um departamento específico que tinha como função principal definir as orientações gerais deste nível educativo.

Clímaco e Rangel (1988: 41)³⁸ consideram, após a análise efectuada aos vários níveis de gestão, seus órgãos e competências³⁹ e à forma como se articulavam, que é possível verificar a existência de uma complexa máquina burocrática que convergia na

³⁸ Vejam-se Quadros em Quadro Legal Ensino Primário (Clímaco e Rangel, 1988: 45-91).

³⁹ Vejam-se Órgãos e Competências em Quadro Legal Ensino Primário - Anexo (Clímaco Rangel, 1988: 111- 201).

escola. Segundo os autores, a multiplicidade de canais de ligação dos serviços centrais, nomeadamente da DGEB à escola, poderia “proporcionar a duplicação ou vazios de informação, desencontros de interpretações, morosidade nos processos e indefinição das esferas de competências e ainda a multiplicidade de dependências e interferências que poderiam constituir entraves (ou limitações) à autonomia desejável de cada escola”. Pires (2003: 41) entende que “mesmo que aparentemente houvesse algum poder de decisão a nível pedagógico, a pesada e “centrada” máquina burocrático-administrativa coibia e debilitava a iniciativa pedagógica, tornando a escola alvo de intervenções e iniciativas descontextualizadas e impositivas, por parte do poder central, que contribuía para uma grande ambiguidade e consequente desresponsabilização nos processos de gestão”. Silva (1988: 92), ao elaborar um quadro-síntese relativo à gestão em vários domínios (pedagógica, gestão do pessoal, gestão de instalações e equipamentos, gestão da acção social escolar) exercida pelas várias estruturas⁴⁰ nos diferentes níveis (central, regional, distrital, concelhio e local), mostra-nos a complexidade das várias funções (normativas, executivas e de controlo) que estas acumulavam e como se encontravam distribuídas, percepcionando-se a pesada máquina estatal que trabalhava para a educação.

2.6. A autonomização do modelo de gestão do ensino preparatório e secundário

Debrucemo-nos, agora, um pouco sobre a gestão do ensino preparatório. Entendemos que esta abordagem é importante, na medida em que, mais tarde, viria a constituir-se uma associação (ainda que em muitos dos casos apenas administrativa) entre as escolas do 1º ciclo e as escolas do 2º ciclo e 3º ciclo.

Com o Decreto-lei n.º 735-A/74 e o Despacho n.º 10 de 1974, a gestão passou a ser considerada uma das estratégias para que a escola tivesse um papel fundamental na democratização da sociedade portuguesa. O modelo proposto para a gestão das escolas de ensino preparatório requeria uma dinâmica de participação. Segundo Afonso (1994: 127), o Decreto-Lei nº 735-A/74 constituiu a peça central do início do período da

⁴⁰ São muitas as estruturas que existiam nos diferentes níveis de gestão, a saber: CAP - Centros de Apoio ao Professor, UOE - Unidades de Orientação Educativa, SADA - Serviço de Apoio a Dificuldades de Aprendizagem, EIA - Equipas de Intervenção Artística, CCEFDE Coordenador Concelhio de Educação Física e Desporto Escolar, DGP - Direcção Geral do Pessoal, DE - Direcção Escolar, DLE - Delegações Escolares, GEP - Gabinete de Estudos e Planeamento, IASE - Instituto de Acção Social Escolar.

“normalização” pois estabelecia detalhadamente a nova estrutura de gestão escolar baseada em comissões eleitas. O principal objectivo do Decreto era, segundo o autor, a formulação de normas precisas e detalhadas para a organização e para o funcionamento dessas comissões.

As escolas preparatórias passaram a ter os mesmos órgãos de gestão das escolas secundárias e dependiam funcionalmente e hierarquicamente dos serviços centrais (Clímaco e Rau, 1989: 190). Relativamente a este normativo legal, Lima (2006a: 11) refere que ele vem paralisar as práticas autonómicas, pois impõe um modelo de gestão uniforme, baseado na criação de três órgãos (conselho directivo, conselho pedagógico e conselho administrativo), valoriza o carácter electivo e colegial do conselho directivo, proíbe as assembleias e os plenários com carácter deliberativo e obriga a que todos estes órgãos fiquem sujeitos às políticas e às regras centralmente definidas.

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, que viria a ser publicado no I Governo Constitucional, assumia como órgãos de gestão das escolas preparatórias: o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho directivo, órgão colegial, era o responsável pela gestão administrativa e organizacional da escola, sendo constituído por três ou cinco elementos (consoante o número de alunos) representantes do pessoal docente e um representante do pessoal auxiliar. Todos os elementos pertencentes a este órgão deveriam ser eleitos por escrutínio secreto. O conselho pedagógico, de acordo com o Decreto-lei n.º 211-B/86, era constituído pelo presidente do conselho directivo, pelo secretário do conselho directivo, pelos professores delegados ou representantes de cada grupo, subgrupo ou disciplina, pelo coordenador dos directores de turma e por um representante do conselho consultivo. Este órgão poderia integrar ainda a figura de orientador pedagógico, se na escola funcionassem estágios pedagógicos. As principais competências deste órgão prendiam-se com a gestão curricular, com a intervenção no campo das metodologias, da formação em didáctica específica e em pedagogia e na interdisciplinaridade e ligação com as famílias. O conselho administrativo era constituído pelo presidente do conselho directivo, pelo secretário do conselho directivo e pelo chefe de serviços administrativos, sendo as suas funções a gestão orçamental e a conservação do património.

Este modelo de gestão das escolas preparatórias, semelhante ao das escolas secundárias, era bastante diferente do modelo para o ensino primário e infantil, pois situava, de certa forma, ao nível local a gestão pedagógica e administrativa. Contudo, a sua autonomia estava igualmente comprometida tal como nas escolas dos níveis

educativos ulteriores, pois as grandes decisões de gestão escolar eram tomadas fora dos estabelecimentos de ensino, nas estruturas do Ministério da Educação, hierarquicamente superiores. Formosinho e Machado (2000: 35) entendem que o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, ajuda a restaurar o retorno da centralização concentrada e burocrática, pois constitui uma tentativa de normalização democrática da vida das escolas. Lima (2006a: 12) acentua esta ideia referindo que este decreto normalizador anunciava o processo de reconstrução do paradigma da centralização (o retorno do poder ao centro), desvalorizando fortemente as experiências anteriores de tipo autonómico. O autor adianta, ainda, que a institucionalização da gestão democrática das escolas, que se iniciou formalmente a 1976, viria a garantir um importante princípio democrático – a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas – mas, simultaneamente, viria a consagrar um sistema centralizado de administração e um governo *heterónimo* das escolas. Por sua vez, Almeida (2005: 52) vê o modelo de gestão regulamentado pelo Decreto-lei n.º 769-A/76 como legitimador de uma estrutura organizacional escolar dita democrática – mas hegemonizada pelos professores – que atravessou mais de duas décadas, resistindo a mudanças de governos e de políticas educativas.

Pelas leituras realizadas sobre a gestão das escolas neste período, podemos perceber que existiam várias assimetrias entre as escolas dos mesmos níveis educativos (consoante a sua localização e dimensão) e, ainda, de forma mais acentuada entre escolas de níveis educativos distintos. Contudo, vão sendo ensaiados processos de alguma autonomia nas escolas preparatórias e secundárias, enquanto as escolas primárias e jardins-de-infância continuavam um pouco à margem desse processo. Paradoxalmente e como já referimos anteriormente, não obstante a existência de órgãos de gestão de natureza colegial nas escolas preparatórias e secundárias, os seus poderes eram muito relativos em matéria de decisão da vida das escolas. Como refere Clímaco e Rau (1989: 196), existia muita ambiguidade na linguagem dos normativos legais o que favorecia uma cadeia de dependências e o reforço do poder centralizador, enfraquecendo, por isso, a dimensão colegial dos órgãos de gestão. Apesar de ao nível do discurso político a democraticidade nos processos de gestão das escolas e a participação dos distintos actores se assumirem como pressupostos que justificavam os modelos vigentes de gestão das escolas, estas continuavam muito dependentes do poder central. Este facto contribuía, de alguma forma, para que não houvesse efectivamente um fomento da participação na tomada de decisões dos vários agentes educativos. A

confirmar esta ideia, Lima (2006a: 32), tendo em conta inúmeros trabalhos de investigação de vários autores, considera que as consideráveis alterações morfológicas das escolas foram realizadas através do desenvolvimento de uma gestão democrática insular, que estabeleceu como verdadeiros órgãos de direcção, os serviços centrais, e mais tarde, também os serviços *pericentrais* do Ministério.

2.7. A Lei de Bases do Sistema Educativo

Formosinho e Machado (2000: 40) dão-nos conta que a Lei de Bases do Sistema Educativo define os princípios a que deveria obedecer a administração e gestão educativa ao nível central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento. Este normativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) que, segundo Lima (1992: 293), teve um significativo consenso entre os partidos políticos e entre os vários sectores educativos, vem contribuir para a adopção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços. Formosinho e Machado (2000: 40) referem que na mesma linha de ampla participação no processo de elaboração da LBSE, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) elabora um Projecto Global de Actividades e promove ainda a realização de estudos para a reorganização do sistema educativo, tendo em vista que se pretendia uma reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos do sistema. A CRSE designou um grupo de trabalho formado por docentes da Universidade do Minho, nomeadamente, João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima, com o objectivo da apresentação de propostas de operacionalização da reforma no âmbito da administração das escolas. Flores (2005: 24 e 25) diz-nos que o grupo de trabalho fez as suas propostas tendo como princípios fundamentais: a democraticidade e a participação, o reconhecimento da complexidade das escolas enquanto estruturas organizativas, a necessidade de uma gestão eficaz, a interacção escola/comunidade e a prevalência de critérios científicos sobre os administrativos. De entre vários aspectos, é salientado na proposta do grupo de trabalho, a necessidade de distinção conceptual entre “direcção” e “gestão”. No entender dos autores, a direcção, predominantemente política, ocupar-se-ia da definição de políticas, de valores e de orientações gerais, enquanto a gestão, predominantemente técnica, encarregar-se-ia da execução daquelas políticas e orientações, da organização dos elementos humanos e materiais, a coordenação e a avaliação. Os autores defendiam ainda que a direcção deveria ser democrática e participativa e a gestão poderia ser assumida por um estilo de

liderança mais ou menos democrático e participativo, para o qual seria necessária formação adequada. Face à proposta apresentada, foram feitas várias críticas em especial à figura de gestor e à problemática da sua formação profissional. As designações para os diferentes órgãos propostas pelo grupo de trabalho foram: conselho de direcção, comissão de gestão e conselho pedagógico. Contudo, Flores (2005: 33 e 34) diz-nos que o Governo acabaria por se orientar numa direcção distinta e paralela às propostas apresentadas pela CRSE. Como nos lembra Lima (2006a: 21), as propostas da reforma da administração escolar, elaboradas no âmbito da CRSE, foram objecto de uma recepção consideravelmente diferida no tempo em termos de tomada de posição governamental. O autor entende que “o governo viria a optar pela introdução de mudanças morfológicas no interior de uma administração do tipo centralizado, ainda consideravelmente concentrada, buscando a “modernização” do sistema e evitando rupturas no paradigma de administração centralizada”. Na perspectiva de Afonso (1994: 115 -116), a Lei de Bases do Sistema Educativo que definiu as linhas gerais para a política educacional e a estrutura global do sistema escolar, juntamente com os estudos da Comissão da Reforma e com a estabilização política de 1987, vieram permitir um novo contexto para tomada de decisões da política educacional, proporcionando a primeira oportunidade, desde o 25 de Abril, para a elaboração e implementação de uma política global e sequencial.

Formosinho e Machado (2000: 44) lembram que a partir de finais dos anos 80 começa a esboçar-se uma clara intenção de a administração educacional abandonar a prática de tomada de decisões a nível central de forma uniformizante. Note-se que, tal como entende Flores (2005:22), a desconcentração e descentralização, o reforço das competências das escolas e a consolidação da gestão democrática vêm no sentido de dar respostas aos principais pontos de crise no plano administrativo que tinham sido já identificados pela CRSE e que se situavam na enorme e pesada máquina centralista que era o *Ministério da Educação e Cultura*. Ramos (1999: 64) entende que na reforma da administração educacional desta época, a centralidade da escola está presente num conjunto de diplomas que se articulam entre si, designadamente nas leis orgânicas que reestruturam os serviços centrais, que criam as direcções regionais da educação e que definem o regime jurídico de autonomia da escola. Salienta-se este último que visava a criação de uma identidade própria dos estabelecimentos de educação, reduzindo francamente a sua subordinação ao poder central.

Em 1989 é publicado o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, referente à reforma da administração da educação, em particular à questão da autonomia das escolas. Este normativo é apresentado como visando “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada” transferindo “poderes de decisão para os planos regional e local”. Lima (2006a: 2) entende que não se procede efectivamente a uma descentralização da administração do sistema escolar, mantendo-se a orgânica de 1987 e toda a legislação em vigor sobre as mais diversas áreas de intervenção que, segundo o autor, sempre limitou fortemente a tomada de decisões pelos órgãos escolares. Formosinho e Machado (2000: 46) apresentam-nos uma perspectiva mais optimista ao considerarem que a partir do Decreto-Lei n.º 43/89, cada escola (2º, 3º ciclos e ensino secundário) teve a possibilidade de aprofundar as suas margens de autonomia. Assim enumeram algumas actividades que as escolas passaram a poder desenvolver: definir algumas políticas de alocação de professores e alunos e gestão dos tempos lectivos e de ocupação dos espaços; organizar e oferecer actividades de complemento curricular, de animação sócio-educativa, de ocupação de tempos livres ou de desporto escolar; gerir o crédito horário disponível para o exercício de cargos de gestão intermédia e de desenvolvimento de projectos pedagógicos; proceder ao recrutamento de pessoal auxiliar de acção educativa em regime de tarefa ou de contrato a tempo certo; conseguir auto-financiamento e gerir as receitas geradas pela prestação de serviços na escola; adquirir bens e serviços e proceder à execução de certo tipo de obras; estabelecer parcerias entre escolas, nomeadamente para a criação de centros de recursos educativos e centros de formação.

2.8. O DL 172/91 e a experimentação de um novo modelo de gestão para todas as escolas

O Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio, apresenta um novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas a todos os estabelecimentos dos diferentes níveis educativos, pois os anteriores diplomas (DL. 769-A/76 e DL 43/89) não incluíam as escolas do 1º ciclo e as da educação pré-escolar. Este normativo veio permitir que emergissem novas formas de organização e administração das escolas sem abolir aquelas que já existiam (já que se manteve sempre em regime experimental num número limitado de escolas), passando por isso a coexistirem diversas formas de gestão e administração escolar. A administração da escola ou área escolar era assegurada por

um órgão de direcção (o conselho da área escolar) e por um órgão de gestão de carácter unipessoal (director executivo), para além do conselho pedagógico e conselho administrativo. As áreas escolares eram constituídas pela associação de várias escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância, sendo uma delas a sede, e as restantes, núcleos, os quais poderiam ter um *coordenador* quando tivessem três ou mais docentes. Este “novo modelo” (DL nº 172/91 que vigorou em regime experimental) envolveu, nestes níveis educativos, apenas cinco áreas escolares e uma escola do 1º ciclo.

Lima (2004: 12) refere que quer o Decreto-Lei nº 43/89 (regime jurídico de autonomia das escolas), quer o Decreto-Lei nº 172/91 (regime de direcção, administração e gestão das escolas) tiveram pouco impacto pois o quadro político-institucional era profundamente contraditório. É de notar que o governo tinha optado, em 1987, por uma organização do Ministério de Educação com vista à reprodução da administração centralizada através do Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro, insistindo numa lógica do tipo centralizado-desconcentrado. Assim os Decretos-Lei emanados pelo poder central em 1989 e em 1991 que apelavam de certa forma à democratização, descentralização e autonomia das escolas não estavam enquadrados ao nível macro-político.

Entretanto, é de salientar, dada a novidade em termos de organização da rede escolar, a criação no início dos anos 90 – com os Despachos Conjuntos nºs 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio, n.º 45/SEEBS/92, de 16 de Maio e n.º 45/SEEBS/SERE/93 – das *escolas básicas integradas* que incluíam os três níveis educativos. Os órgãos de administração e gestão eram os mesmos das escolas preparatórias e/ou secundárias: o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Em 1996, no quadro das mudanças de governo em termos político-partidários, é apresentado pelo ministro da educação o *Pacto Educativo para o Futuro*, documento que vem contribuir para que a escola volte, pelo menos em termos do discurso oficial, a assumir um lugar central nas políticas educativas. A proclamação da autonomia como elemento essencial para que a escola pudesse responder às especificidades locais e gerir os recursos de forma integrada era, agora, mais enfatizada.

É em 1997, com o Despacho n.º 27/97, de 2 de Junho, que foi possível dar início às primeiras experiências de agrupamentos de escolas e que começaram a funcionar no ano lectivo 1997/1998. No caso de associações de jardins-de-infância, escolas do 1º ciclo e escolas básicas do 2º e 3º ciclos, o conselho pedagógico deveria integrar

obrigatoriamente representantes de todos os níveis educativos. A gestão executiva passou a ser assegurada por comissões provisórias designadas pelas DRE.

É em 1996 que se realiza um estudo solicitado pelo Ministro da Educação (Despacho nº 130/ME/96) para a execução de um “programa de reforço da autonomia das escolas”. Segundo o referido Despacho, o estudo seria importante pois permitiria: i) identificar os princípios que deveriam orientar o processo de devolução de competências nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro às escolas; ii) analisar as implicações que o reforço dos níveis de autonomia das escolas teria no processo de descentralização administrativa, na definição das modalidades de organização da oferta escolar, na articulação com outros equipamentos e serviços educativos locais, na definição das estruturas e modalidades de gestão e no acompanhamento e avaliação das escolas; iii) propor um programa de execução para o reforço da autonomia das escolas que tivesse em conta a diversidade de situações existentes e a necessidade da sua gradualização.

O estudo realizado de acordo com o Despacho nº 130/ME/96, da responsabilidade de João Barroso⁴¹, foi apresentado num relatório que inclui, por um lado, uma exploração mais conceptual e de enquadramento teórico da autonomia e, por outro, uma parte onde se apresentam estratégias e propostas para o reforço da autonomia das escolas, encontrando-se aqui o processo de faseamento, as modalidades de formalização e as estruturas de regulação e controlo. Curiosamente, volvidos treze anos da realização deste estudo, poder-se-á constatar que não avançamos muito, quer em relação à clarificação conceptual da autonomia no discurso político-normativo, quer mesmo em relação à execução dos planos de acção que haviam sido aconselhados. Assim, está por fazer aquilo que Barroso (1996: 20) preconizava, referindo-se às políticas para a efectiva autonomia das escolas: “(...) uma política destinada a reforçar a autonomia das escolas não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, “libertar” as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo, na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional”.

⁴¹ Barroso, João (1996) – trata-se do livro “Autonomia e Gestão das Escolas”, um estudo prévio realizado de acordo com o Despacho nº 130/ME/96 e publicado pelo Ministério de Educação.

Encontramo-nos, pois, ainda, muito longe de um verdadeiro processo de construção e desenvolvimento de autonomia, registando-se nestes últimos tempos certas decisões políticas que contrariam tanto as recomendações da Comissão da Reforma do Sistema Educativo na sua Proposta Global de Reforma em 1988, como aquelas que estão expressas, quase uma década depois, no estudo realizado por João Barroso (1996). A excessiva produção de normativos e de discursos incoerentes e ambíguos só têm contribuído para dificultar e/ou mesmo obstaculizar o desenvolvimento de práticas autonómicas, levando a que as escolas continuem presas a lógicas centralizadas e racionalizadoras.

2.9. O DL 115-A/98 e as mudanças na gestão das escolas

O Decreto-lei nº 115-A/98 é um marco significativo na mudança da gestão das escolas e, em especial, nas escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância.

No preâmbulo do referido documento podemos ler: “o presente diploma dá especial atenção às escolas do 1º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido”.

Almeida (2005: 54) refere que é com o Decreto-Lei nº 115-A/98 que é alargado a todas as escolas um modelo organizacional que permitiria o desenvolvimento da autonomia. Lima (2006a:13) acrescenta que este normativo introduz alterações estruturais e morfológicas significativas face ao regime instituído em 1976, pois pretende estabelecer a “escola enquanto centro das políticas educativas” construindo a sua autonomia “a partir da comunidade em que se insere”. Almeida (2005: 55) afirma que o modelo de gestão do Decreto-Lei 115-A/98 manteve a distinção entre direcção e administração e gestão, sendo a principal diferença relativamente ao modelo experimental (DL 172/91) a possibilidade de as escolas poderem optar por uma direcção executiva unipessoal ou colegial. A autora diz-nos que este normativo introduz, ainda, a ideia de faseamento no desenvolvimento da autonomia, de acordo com as capacidades demonstradas por cada escola, e ainda o conceito de *contrato de autonomia*. Costa (2007: 86 e 87) advoga que apesar de se terem verificado alterações nos espaços de decisão autónoma das escolas, o diagnóstico da implementação do Decreto-lei nº 115-A/98 aponta mais no sentido do sucesso do “regime de

administração e gestão” do que do “regime de autonomia”, ou seja, tal como nos explica o autor referindo-se ao balanço geral que é proposto pela equipa encarregue de proceder à avaliação externa do normativo, há resultados positivos nas mudanças morfológicas na estrutura organizacional das escolas e na constituição dos órgãos previstos mas, no que diz respeito ao desenvolvimento e construção das mudanças esperadas na autonomia das escolas, os resultados são frustrantes. Também Lima (2004: 19) nos aponta aspectos negativos do DL115-A/98. Assim o autor enumera algumas e que passamos a referir: uma certa contradição pois, por um lado, apela a uma orientação do tipo associativo e autonómico, conferindo iniciativa às periferias e, por outro, concede grande protagonismo à administração regional desconcentrada, a calendários impostos e à lógica dominante de reordenamento da rede escolar; o carácter tendencialmente universal das medidas e do período estabelecido para as mesmas se concretizarem (até ao final de 1999/2000); a autonomia que não é de decisão mas de execução meramente técnica e processual.

Em prol da descentralização anunciada em vários normativos legais, intensificava-se a desconcentração com a transferência de competências da administração central para estruturas de gestão intermédia: as direcções regionais e centros de área educativa. O Decreto-lei n.º 141/93 determinara que as DREs constituíam serviços regionais do Ministério de Educação, dotados de autonomia administrativa, que asseguravam a orientação, coordenação e apoio às escolas de ensino não superior ao nível regional.

Afonso (2006: 73 e 76) considera as cinco direcções regionais de educação como instâncias de regulação intermédia da educação, e os CAEs um prolongamento das estruturas anteriores, serviços desconcentrados das DRE, numa base sub-regional com funções muito fluidas de “coordenação, orientação e apoio” às escolas. Estas instituições de nível meso do sistema educativo português constituem espaços de acção situados no plano intermédio de regulação, onde se concretizam as interacções entre o plano macro (administração central) e o plano micro (administração local). O autor adianta que este tipo de estruturas e regulação é conceptualizado na teoria weberiana na expressão de administração burocrática e baseia-se na impessoalidade e na formalidade, num dispositivo de “coordenação centralizada”⁴² e numa “regulação de controlo” que se concretiza pelo exercício legítimo do poder, assente na autoridade. Por sua vez,

⁴² Reynaud, citado por Afonso (2006: 74).

Almeida (2005: 56) defende que a desconcentração da administração educacional em nada alterou o aumento de autonomia das escolas ou a intervenção das comunidades, colocando-se, aqui, em causa a questão da descentralização e desconcentração de poderes. Para clarificar esta ideia que nos parece fundamental socorremo-nos de Amaro, citado por Almeida (2005: 56), quando diz: “a desconcentração é perfeitamente compatível com centralização: ela não abdica do centro, transfere competências, mas mantém hierarquias, sendo o resultado de uma subsidiariedade a partir de cima e correspondendo à transferência de responsabilidades que o Estado já não quer ter. Descentralização é outra coisa: é o surgimento de novos centros, a nível periférico, regional ou local, ou seja, algo que parte de baixo, ficando para o Estado apenas o que não puder ser feito a estes níveis”. Por outras palavras, o Estado, nesta perspectiva, tornar-se-ia periférico em relação às escolas. Como advoga Lima (1999) a escola teria uma centralidade periférica ou seja político-administrativa, mas o centro mantinha-se periférico relativamente à acção educativa.

Com o reordenamento escolar e o surgir de novas tipologias organizacionais, acaba por se verificar uma sobreposição das competências e funções dos vários órgãos de gestão dos diferentes níveis de decisão. Talvez devido a esse facto, mas também porventura, em virtude da assunção (embora talvez apenas no plano dos discursos políticos) da autonomia dos agrupamentos de escolas, os CAEs, estruturas de gestão intermédia e periférica, começam a extinguir-se, ficando apenas em funcionamento as várias DREs. Assim, podemos encontrar diferentes níveis de gestão: ao nível central, os serviços do ME (serviços da administração central), ao nível regional, as DREs e, ao nível local, os agrupamentos de escolas.

Apesar de mantermos um modelo que se organiza do centro para a periferia, ou se quisermos de cima para baixo, as figuras de gestão periférica vão-se substituindo numa lógica de maior proximidade entre o centro e as escolas. A favor da autonomia das escolas anunciada nos vários normativos legais e que se consubstanciam no Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, as várias instituições de regulação estatais vão diminuindo⁴³ em número e transformando a natureza das suas funções. Também começam a surgir novas estruturas, embora, ainda, de forma muito embrionária. A propósito, é em 2003, com o Decreto-lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, que são reactivados, apenas ainda no plano legal, os conselhos municipais de educação, que já

⁴³ Os CAE's vão-se extinguindo.

tinham sido referenciados anteriormente, como órgãos consultivos necessários ao nível local. Ao nível local, começam a emergir “novas” regulações no plano educativo, provenientes das autarquias e que vão assumindo uma posição de maior intervenção na vida das escolas. Voltaremos a este assunto mais adiante.

2.10. A formação de Agrupamentos de Escolas como novas “unidades” organizacionais

É com o já referenciado Decreto-Lei nº 115-A/98 que surgem, em massa, os agrupamentos de escolas. Estas “unidades” organizacionais compostas por várias escolas e jardins-de-infância foram surgindo, de certa forma, um pouco por iniciativa local dos estabelecimentos de ensino, embora, naturalmente, o processo tenha sido desencadeado pelas instâncias superiores (DREs). Numa fase seguinte, os agrupamentos foram formados por imposição, inclusivamente, no que se refere à própria tipologia (agrupamentos verticais) como oportunamente descreveremos, contrariando a ideia de autonomia construída de que Barroso (1996) nos falava. Ora, esta forma de organizar as escolas e jardins-de-infância implicou novas formas de gestão e o aparecimento de novos órgãos de gestão. Os órgãos de gestão de topo sediados nas escolas básicas do 1º ciclo, no caso dos agrupamentos *horizontais*⁴⁴, e nas escolas básicas do 2º e 3º ciclos, no caso dos agrupamentos *verticais*⁴⁵, eram a assembleia de escola e o conselho executivo. O conselho pedagógico, órgão de gestão pedagógica passaria a constituir-se como um importante órgão da gestão pedagógica de todas as escolas do agrupamento, embora com funções fundamentalmente consultivas. Embora se pretendesse (ao nível do discurso presente nos normativos legais) que a gestão dos agrupamentos fosse, em certa medida, realizada ao nível local, ela continuava muito dependente das tomadas de decisão realizadas nos outros níveis de gestão superiores. Por conseguinte, apesar de reconhecermos que a criação das “unidades” organizacionais, designadas por agrupamentos de escolas, possa ter contribuído de alguma forma para o desenvolvimento do processo de desconcentração de poderes, sabemos que este período continuava a ser marcado pelo excessivo controlo estatal e pela sobreposição ao nível das competências e funções dos vários órgãos e

⁴⁴ Agrupamentos Horizontais – associação de jardins de infância e escolas do 1º ciclo.

⁴⁵ Agrupamentos Verticais – associação de jardins de infância, escolas do 1º ciclo, escolas do 2º e 3º ciclos.

níveis de gestão. Pinhal e Dinis, citados por Flores (2005: 55), sustentam que, na fase da formação dos agrupamentos de escolas, as DREs e os CAEs não se revelaram instâncias facilitadoras da descentralização da educação, uma vez que a administração central as utilizou para retomar o controlo quase absoluto sobre o sistema, revelando esta situação a faceta de um Estado centralizador, controlador e burocrático.

Apesar de ter sido dado grande ênfase à formação dos agrupamentos, a ideia, como aliás já vimos, não era nova. Simões (2005: 17) relembra que a formação destas “unidades”, agrupamentos verticais, destinavam-se a dar cumprimento a três objectivos fundamentais: a articulação e sequencialidade curricular do ensino básico, a gestão articulada dos recursos e projectos e a descentralização e inserção territorial dos projectos educativos. A autora acrescenta que, na verdade, nenhum dos objectivos e princípios que estavam na base da formação dos agrupamentos verticais de escolas eram novos, pois os modelos e experiências anteriores, nomeadamente as escolas básicas integradas (EBI) e os territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), constituíram “laboratórios” onde já se tinham ensaiado estas ideias. As primeiras, com o foco retórico na integração curricular, e os segundos, na integração territorial.

Note-se, lembrando a ideia que anteriormente já explorámos, que inicialmente as escolas tinham a possibilidade de se associarem em agrupamentos horizontais ou em agrupamentos verticais. Contudo, rapidamente as escolas associadas em agrupamentos horizontais foram “convidadas” a abandonar essa tipologia organizacional e a reorganizar-se em agrupamentos verticais, processo esse que terminaria em 2007/2008. Esta situação revela alguma incoerência com o que estava preconizado no diploma de 4 Maio de 1998 (DL 115-A/98), referente à autonomia das escolas. Assim, podemos ler no seu prefácio: “neste quadro, o presente diploma, incorporando a experiência dos anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz”.

Lima (2006a: 39 e 40) considera que é a partir da publicação do Despacho nº 13313/2003 que o processo de formação de agrupamentos de escolas foi acelerado e conduzido em função de uma lógica de verticalização, imposta, sem cobertura legal pelo referido Despacho. O processo foi conduzido, segundo Licínio Lima, a partir de uma acção fortemente interventiva das direcções regionais que recusaram a possibilidade e as possíveis vantagens de uma lógica associativa-autonómica, revelando uma postura autoritária e a prevalência de uma lógica centralizadora. Também Afonso, no prefácio do livro de Manuel Flores (2005), nos adverte para o perigo dos

agrupamentos dizendo que o reordenamento da rede tende a ficar reduzido a um processo de emparcelamento de escolas numa lógica de aparente racionalização dos recursos, desvalorizando-se a construção negociada destes novos espaços educativos. O autor acrescenta, ainda, que o Ministério de Educação regressa, assim, a uma visão hierárquica e piramidal. Voltaremos a este assunto no próximo ponto deste capítulo, numa abordagem mais sociológica.

A celebração de contratos de autonomia entre a administração central e os agrupamentos de escolas, referidos no Decreto-Lei nº 115-A/98, tem sido um outro assunto que constitui alvo de várias críticas e problematização por vários autores, entre eles: Lima (2006), Antero Afonso (1999), Matias Alves (1999), Roque (1999), Costa (2007) e Formosinho e Machado (2000). Debrucemo-nos, então, um pouco sobre a questão dos contratos de autonomia, pois trata-se, na nossa óptica, de um assunto que merece relevo, uma vez que parece que é através daqueles instrumentos que a administração pretende desenvolver a autonomia das escolas em Portugal.

No prefácio do DL. 115-A/98, podemos ler: “Neste quadro, o presente diploma, (...) consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia. (...) a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projectos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações”.

Roque (1999: 27) entende que o contrato de autonomia parece constituir, na situação actual da administração educativa, o (único) dispositivo político-jurídico capaz de individualizar e diferenciar as respostas e de fazer inverter de forma consistente a relação de desconfiança actualmente existente entre a administração da escola e a administração do Estado ou outro poder público (autárquico, por exemplo). No entanto, Costa (2007: 87) entende que volvidos vários anos, os contratos de autonomia encontram-se envoltos numa certa miragem, até porque segundo o autor não tem havido uma efectiva iniciativa político-administrativa para os implementar. Note-se que, passados mais de dez anos, apenas vinte e poucas escolas celebraram os ditos contratos.

Alves (1999: 7-11) considera que há riscos e potencialidades na celebração dos contratos de autonomia entre a administração central e os agrupamentos de escolas. São vários os riscos identificados pelo autor, dos quais destacamos: i) o risco de autofinalização na medida em que o contrato pode constituir um fim em si mesmo e não um instrumento ao serviço do desenvolvimento das pessoas e da organização; ii) o risco

da ingenuidade pois acredita-se que o contrato vai irmanar todos os elementos da comunidade escolar no mesmo desejo, no mesmo propósito, na consecução das mesmas finalidades educativas, nos mesmos valores políticos e sociais; iii) o risco da teia normativa e da ascendência hierárquica devido às milhares de normas que asfixiam a escola e que são incompatíveis com a prática de contratualização; iv) o risco da administração burocrática. Segundo o autor dada a socialização da administração numa cultura burocrática e dada a ausência de uma política de formação que altere crenças, rotinas e representações, é de esperar que a administração tenda a tratar as escolas segundo o paradigma que a enforma.

Destacamos, também, algumas potencialidades, identificadas por Alves (1999:7-8), no processo de contratualização: i) aproveitar o processo de construção de contratos para identificar as zonas de liberdade; trata-se de praticar a autonomia, de avocar os poderes de decisão, compreender as singularidades, os obstáculos e as potencialidades; ii) construir relações de natureza mais horizontal que alimentem a mútua confiança, a entajuda e a parceria na realização de propósitos comuns; iii) gerar atitudes e dispositivos de co-responsabilização individual e colectiva que impliquem todos os responsáveis educativos na promoção de uma educação de qualidade para todos e cada um.

A propósito dos contratos de autonomia, Lima (2004: 19-20) entende que esta figura jurídica poderá facilmente ser reconvertida na lógica empresarial dos “contratos de gestão” ou na orientação de tipo gerencialista da “gestão por resultados”, defendidas pelas teses da “administração pública empresarial “ e pela “nova gestão pública”.

Ainda a propósito dos contratos de autonomia, Formosinho e Machado (2000: 113) advertem que estes deverão ser livres, ou seja, não poderão ser impostos pela administração central. As diferentes partes “contratantes” deverão acordar livremente as responsabilidades que partilham e como se fará a execução e o acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento da autonomia da escola ou agrupamento de escolas. Os autores acrescentam que, não podendo a vontade das partes contratantes vir a ser imposta por decreto, é importante que se equacione a possibilidade de qualquer delas se negar a assinar o contrato proposto e se explicita o que se passará nessa situação. Lima (2006a: 41) lembra que está em curso um programa de avaliação de vários agrupamentos de escolas, após o qual se prevê a assinatura de contratos de autonomia com alguns deles, o que, segundo o autor, é uma exigência não prevista no Decreto-lei nº 115-A/98. Este poderá ser, ainda segundo Lima, um indicador do

excessivo controlo estatal. Ganha assim consistência a tese de Alves (1999:11) quando afirma que uma das principais atribuições de que os agrupamentos de escolas vão padecer com os contratos de autonomia prende-se com a persistente prática de menorização exercida pela administração central.

Outro aspecto, que salientamos aqui e que nos suscita alguma preocupação, é a desigualdade de participação ao nível da gestão dos agrupamentos. Este facto é no nosso entender francamente acentuado com a valorização dos agrupamentos verticais de escolas. Lima (2006a: 41) considera que existe um novo circuito hierárquico. As sedes dos agrupamentos das escolas são agora entendidas como “unidades de gestão” estratégicas e as várias escolas associadas constituem as “subunidades de gestão”. O autor adianta que se corre o risco de cada escola agrupada passar a uma condição duplamente periférica, ou seja, já não apenas periférica face às instâncias centrais e regionais, mas também periférica relativamente à escola-sede do agrupamento de que, formalmente, faz parte integrante. Como são as escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância as “subunidades” de gestão, uma vez que a escola-sede é sempre a escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico, digamos que são aquelas escolas que se encontram na situação duplamente periférica de que nos fala Lima.

Tal como entende Simões (2005: 17), esta situação de desigualdade era já encontrada nas primeiras experiências de associações de escolas pois, adianta, a questão da gestão destas unidades organizacionais deixava perceber que o nível do pré-escolar e do 1º ciclo eram tratados nestes modelos como “apêndices”.

2.11. Competências e funções dos vários órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas segundo o DL 115-A/98

Segundo o artigo 5º do DL 115-A/98, o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes⁴⁶: a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos

⁴⁶ Embora no momento de apresentação deste trabalho já esteja em vigor um novo modelo de administração e gestão das escolas, o Decreto-Lei nº 75/2008, foi com base na legislação anterior, o Decreto-Lei nº 115-A/98, que a nossa investigação se desenvolveu, designadamente em termos de investigação empírica. Recorde-se, contudo, que as

pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social; c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos; d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão; e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.

Para percebermos o reforço que em termos legislativos é dado ao facto de as questões pedagógicas estarem na base da formação dos agrupamentos, vejamos os princípios gerais sobre a constituição de agrupamentos de escolas, presentes no artigo 6º do DL 115-A/98 de, de 4 de Maio.

“1- A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação Pré-escolar e à reorganização da rede educativa.

2- Cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento de escolas mantém a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique, nos termos da legislação em vigor.

3- O agrupamento de escolas integra estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo concelho, salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer favorável das autarquias locais envolvidas.

4- No processo de constituição de um agrupamento de escolas deve garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade”.

No capítulo II, do referido Decreto-lei, são expostos os diferentes órgãos de gestão: a assembleia, o conselho executivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. No mesmo normativo são apresentados os diferentes órgãos e respectivas competências. Em relação à assembleia, podemos ler:

“1- A Assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

alterações mais significativas prendem-se com mudanças ao nível dos órgãos da gestão de topo (conselho geral e director) e das suas formas de eleição/nomeação.

2- A Assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais, encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local.

3- Por opção da escola, a inserir no respectivo regulamento interno, a Assembleia pode ainda integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo da escola.”

Em relação às suas competências, estas, são enumeradas no artigo 10º:

- “a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes;
- b) Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;
- c) Aprovar o regulamento interno da escola;
- d) Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo;
- e) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades;
- f) Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico;
- g) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
- h) Apreciar o relatório de contas da gerência;
- i) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola;
- j) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa;
- l) Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva;
- m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.”

Relativamente à direcção executiva das escolas e/ou agrupamentos, ela é assegurada por um conselho executivo ou por um director, que é considerado um órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. Segundo o número 2 do artigo 15º, a opção entre um conselho executivo (órgão colegial) ou um director (órgão unipessoal) é feita pela escola ou agrupamento de escolas, nos termos do respectivo regulamento interno. Em relação à sua composição, ela integra, segundo o artigo 16º, o presidente do conselho executivo e dois vice-presidentes ou o director e dois adjuntos. No caso de agrupamentos de escolas

que integrem os diferentes ciclos (pré-escolar, 1º ciclo, 2º e 3º ciclos), o número de vice-presidentes ou de directores-adjuntos pode ir até três, podendo ainda ser quatro, quando o agrupamento de escolas integrar o ensino secundário. Fica ainda salvaguardado no número 4 do mesmo artigo que, no caso dos agrupamentos em que funcione o pré-escolar e o 1º ciclo conjuntamente com os outros ciclos do ensino básico, dois dos membros do conselho executivo devem ser um educador de infância e um professor do 1º ciclo. No que respeita às competências deste órgão, relativamente ao plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, podemos ler no artigo 17º:

- “a) Definir o regime de funcionamento da escola;
- b) Elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
- c) Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;
- d) Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades,
- e) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- f) Distribuir o serviço docente e não docente;
- g) Designar os directores de turma;
- h) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;
- i) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
- j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades;
- l) Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente salvaguardando o regime legal dos concursos;
- m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.”

Contudo, cada membro que integra a direcção executiva poderá ter competências específicas. É referido no número 3 do artigo 17º do DL n.º 115-A/98 que o regimento interno fixará essas funções e competências. No entanto, as competências do presidente do conselho executivo ou director são apresentadas no artigo 18º, no número 1, do

referido Decreto-Lei que curiosamente são as mesmas quer se trate de um ou outro caso:

- a) Representar a escola;
- b) Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva;
- c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;
- d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
- e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente”.

Em relação a este órgão de gestão, podemos ainda acrescentar, segundo o mesmo Decreto-Lei, que os membros do conselho executivo ou o director são eleitos em assembleia eleitoral, integrada pela totalidade dos docentes e não docentes em exercício efectivo de funções na escola, por representantes de alunos do ensino secundário (quando é o caso) e por representantes dos pais e encarregados de educação. Consta ainda no artigo 19º que os candidatos a presidente do conselho executivo ou a director são obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar. Em relação aos candidatos a vice-presidente, os docentes deverão pertencer aos quadros, em exercício de funções na escola a cuja direcção executiva se candidatam, com pelo menos três anos de serviço e, preferencialmente, qualificados para o exercício de outras funções educativas.

A direcção executiva pode ser assessorada para apoio da sua actividade. Assim sendo, mediante proposta do executivo e depois de autorizada pela assembleia, poder-se-ão constituir assessorias técnico-pedagógicas, para as quais serão designados docentes em exercício de funções na escola. O conselho pedagógico é outro dos órgãos de gestão consagrados no DL n.º 115-A/ 98, no seu artigo 24 da secção III. Este órgão é, segundo a legislação, aquele que coordena e orienta a actividade educativa da escola ou agrupamento de escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, na orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. A composição deste órgão é da responsabilidade de cada escola ou agrupamento de escolas. No entanto e segundo o artigo 25º do documento legal que estamos a seguir, fica salvaguardada a participação do presidente do conselho executivo ou director, dos representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio

educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros. São muitas as competências deste órgão de gestão expressas no artigo 26º. Passamos a enumerá-las:

- a) Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes;
- b) Elaborar a proposta do projecto de escola;
- c) Apresentar propostas para a elaboração do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre o respectivo projecto;
- d) Pronunciar-se sobre a proposta do regulamento interno;
- e) Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- f) Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução;
- g) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- h) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;
- i) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- j) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes;
- k) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;
- l) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;
- m) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;
- n) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o dispositivo na legislação aplicável;
- o) Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes,

- p) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.”

Convém ainda lembrar que os vários membros (docentes) do conselho pedagógico são eleitos de entre os docentes dos diferentes conselhos de docentes, no caso do pré-escolar e 1º ciclo, e de entre os docentes dos departamentos curriculares, no caso do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Os representantes dos alunos (quando se verifica) são eleitos, anualmente, pela assembleia de delegados de turma, de entre os seus membros. No caso dos representantes dos pais e encarregados de educação, estes são designados pela associação de pais e encarregados de educação da escola ou agrupamento de escolas. Podemos inferir que prevalece o princípio da participação democrática, ao ser privilegiado o processo de eleição em detrimento da nomeação.

O conselho administrativo é o órgão de gestão da escola ou agrupamentos de escola com competências de deliberar na área administrativo-financeira⁴⁷. Em matéria de composição deste órgão de gestão, podemos identificar duas situações conforme se trate de um director ou de um conselho executivo. No caso da direcção executiva uninominal, o conselho administrativo integra o director, o adjunto do director e o chefe dos serviços de administração escolar. No caso do conselho executivo ou direcção executiva colegial, o conselho administrativo integra o presidente do conselho executivo, o vice-presidente do conselho executivo e o chefe dos serviços de administração escolar. As competências previstas no normativo legal⁴⁸ são:

- a) Aprovar o projecto de orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento,
- d) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial da escola,
- e) Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas.”

A coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de escolas⁴⁹ que tenha três ou mais docentes em exercício efectivo de

⁴⁷ Artigo 7º, do Regime de autonomia, administração e gestão, Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

⁴⁸ Artigo 30º do Regime de autonomia, administração e gestão, aprovado pelo Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

⁴⁹ Artigo 32º, do Regime de autonomia, administração e gestão, aprovado pelo Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

funções é assegurada por um *Coordenador*. Contudo, o estabelecimento em que funcione a sede de agrupamento não terá o cargo de Coordenador.

Segundo a legislação⁵⁰, o regulamento interno do agrupamento deverá definir como se processará a apresentação das candidaturas ao cargo de *coordenador de estabelecimento* bem como do processo eleitoral. Fica salvaguardado na legislação⁵¹ que os resultados desse processo eleitoral só terão efeitos a partir da sua comunicação ao director regional de educação. As competências gerais do *coordenador de estabelecimento* referenciadas na lei⁵² são:

- a) Coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.”

Após esta exposição dos diferentes órgãos de gestão⁵³ dos agrupamentos de escolas, cabe-nos referir que se afigura, por um lado, um conjunto significativo de competências atribuídas aos órgãos de gestão de topo, algumas delas sobrepostas, e, por outro, a atribuição de poucas competências⁵⁴ aos órgãos ou figuras de gestão intermédia (coordenadores de estabelecimento), muito na linha de dependência dos órgãos

⁵⁰ Artigo 32º, do Regime de autonomia, administração e gestão, aprovado pelo Decreto-lei nº 115 A-98, de 4 de Maio.

⁵¹ Artigo 43º, do Regime de autonomia, administração e gestão, aprovado pelo Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

⁵² Artigo 33º, do Regime de autonomia, administração e gestão, aprovado pelo Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

⁵³ Órgãos de gestão anteriores à publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que traz alterações significativas nesta matéria.

⁵⁴ Reportamo-nos às funções atribuídas pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Contudo, no Decreto-Lei nº 75/2008 (entretanto, em vigor) as funções do *coordenador de estabelecimento* mantêm-se com pequenas alterações na redacção: “Compete ao coordenador de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar: a) coordenar as actividades educativas, em articulação com o director; b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do director e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; d) promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.”

superiores, ficando clara a pouca importância atribuída, pela legislação, a estas lideranças intermédias, quando comparada com as outras estruturas de gestão.

Notamos, assim, que ficam reservadas aos coordenadores de estabelecimento, quase e apenas, as funções de cumprimento, quer das directrizes do poder central, quer daquelas que decorrem das decisões dos órgãos de gestão de topo dos agrupamentos de escolas. Pelas razões atrás enunciadas, parece-nos ainda que, apesar do discurso da importância da desconcentração de poderes, descentralização, autonomia e diferenciação e respeito pela “individualidade” de cada estabelecimento de ensino, continua a prevalecer a lógica da verticalização piramidal, a centralização de poderes, a uniformização e o controlo da cadeia hierárquica.

Não obstante o princípio da democraticidade na eleição dos órgãos e respectivos elementos, a verdade é que nem sempre podemos ter efectivamente uma escola democrática no que diz respeito ao funcionamento real dos seus órgãos. Seguindo as ideias de Flores (2004: 17), assinalamos o caso flagrante que é o facto de a assembleia de escola, órgão de gestão de topo dos agrupamentos de escolas, não se assumir na prática como tal, deixando que muitas das suas competências passem a ser do conselho executivo que, na maioria dos casos, assume o “comando” da gestão e direcção dos agrupamentos de escolas. Flores chama ainda a atenção para a análise das competências atribuídas à assembleia de escola e ao conselho executivo que, segundo o autor, a primeira teria uma actuação de carácter eminentemente político, enquanto o conselho executivo assumiria uma actuação de carácter mais técnico e de execução. Podemos perceber o que o autor nos quer dizer, se atentarmos nas seguintes expressões: em relação à assembleia, podemos ler no artigo 8º que é “o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola” e, entre outras funções do conselho executivo, podemos ler, que cabe a este órgão “submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo da escola”. No entanto e segundo o autor referido, na prática, a assembleia de escola não possui mecanismos que lhe permita assumir-se como órgão de “ direcção” dos agrupamentos de escolas, uma vez que tem que competir, em desigualdade, com a administração central que define as regras do jogo. Por outro lado, quando é possível tomar algumas decisões, é o conselho executivo que toma as decisões, funcionando a assembleia de escola apenas como estrutura consultiva e legitimadora. Esta situação vem destacar a inconsistência entre o plano jurídico-normativo e o plano da acção no contexto da acção organizacional. Tendo em conta este exemplo, Flores (2005: 18) entende que as práticas de “ direcção” e “gestão” nas

escolas ou agrupamentos de escolas podem, em certa medida, ser recriadas e reinterpretadas pelos actores, podendo, assim, aproximarem-se ou afastarem-se dos modelos decretados.

O processo de administração das escolas foi pautado por avanços e recuos no sentido da desconcentração de poderes. Desde as políticas educativas que reforçaram a centralização de Marquês de Pombal e de Salazar, até às políticas mais descentralizadoras dos períodos da 1ª República e do pós-25 de Abril, ainda que de carácter distinto, podemos perceber as várias descontinuidades verificadas.

Flores (2005: 58) assinala dois marcos importantes, no que respeita aos discursos políticos, no processo de administração das escolas. O primeiro corresponde ao contexto político marcado pela aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), por se encontrar associado ao discurso da descentralização. O segundo corresponde ao Pacto Educativo para o Futuro (1996), no qual se dava ênfase à territorialização e autonomia. Contudo, apesar dos discursos políticos apontarem para a descentralização, territorialização e autonomia, a verdade é que muitas das práticas levadas a cabo pela administração central acabaram por comprometer o processo para que esses projectos se transformassem em realidades. Hoje, não obstante as influências das tendências neoliberais transnacionais e as políticas educativas nacionais apontarem para a crescente autonomia das organizações educativas e para o aumento e transferência de competências para níveis de decisão local, a verdade é que, em Portugal, e por razões diversas que vão desde as resistências e/ou acções desenvolvidas pelos diferentes actores no terreno, até às ambiguidades e contradições entre o discurso político-legal e as acções reais desenvolvidas pela administração central e instâncias intermédias de gestão, ainda não fizemos avanços muito significativos nesse sentido.

Flores (2005) refere que as mudanças operadas na organização e administração das escolas em Portugal centraram-se mais ao nível das alterações estruturais e morfológicas dos modelos de administração e gestão das escolas, do que em práticas reais de ruptura com a tradição centralizadora da administração. Fernandes (2005a: 55) diz-nos que a desconcentração é uma modalidade atenuada da centralização. Lima (2006a: 21) entende que na verdade não houve uma alternativa descentralizada que transformasse o carácter centralizado da administração, em congruência com o preconizado na LBSE e na CRSE.

O discurso político nem sempre coincide com aquele que é apresentado nos normativos legais e nas acções desencadeadas no terreno pelas várias instâncias ou

prolongamentos do poder central (ex: DREs), sendo notório que não existe uma vontade clara de romper assumidamente com o modelo de gestão tradicional e que assenta no controlo do poder central. Os discursos vão ainda assumindo várias mutações e um dos exemplos mais flagrantes é a *autonomia*. No seguimento destas ideias, Lima (2006a: 20) postula que o discurso político sobre autonomia vai tendendo de uma autonomia que assenta numa divisão de poderes de decisão democrática e participativa, para uma autonomia reduzida a uma técnica de gestão orientada para a obtenção da eficácia, da eficiência e da competitividade, numa lógica de racionalidade económica e gerencialista.

Ainda que nos últimos tempos se fale de órgãos consultivos para aumentar a participação nas políticas públicas quer mais ao nível geral, quer ao nível local (conselho de escolas e conselhos municipais de educação) ainda não são percepcionadas grandes mudanças. Também o processo de aumento e transferência de competências para as autarquias, tema bastante badalado ultimamente, está envolto em grande ambiguidade.

Assim, longe daquilo que é considerado uma efectiva descentralização, vão sendo apenas ensaiados (muito a medo) alguns passos nesse caminho, com uma desconcentração de poderes que passam pela transferência de algumas competências do poder central para outros níveis de gestão mais periférica, sendo este processo visto não como uma questão de fundo, estrutural, mas antes tratada como mais uma técnica de gestão para obter melhores resultados. Contudo, à semelhança de outros períodos, este processo de transferência de competências e funções é também marcado por contradições, desconexões, ambiguidades e sobreposições de papéis e funções.

Capítulo 2

Complexidade e multiregulações na gestão dos jardins-de-infância e das escolas do 1º ciclo

1. A complexidade do percurso recente da escola primária e do jardim-de-infância: das marcas do isolamento à obrigatoriedade da integração

Neste ponto sobre a evolução da escola, *do isolamento à integração*, teremos como referência principal a escola primária, mais tarde legalmente designada por escola do 1º ciclo do ensino básico, e à qual se foram progressivamente juntado (formalmente) os jardins-de-infância e as escolas do 2º e 3º ciclo – níveis educativos que constituem, no seu todo, o que tem vindo a designar-se por *educação básica*. A nossa análise vai recair sobre esta realidade organizacional no período que decorre entre o 25 de Abril de 74 e a actualidade.

1.1. A tradição de isolamento das escolas primárias

Embora a escola pública represente hoje uma realidade omnipresente e um projecto de existência e importância quase inquestionáveis nas sociedades modernas, a sua afirmação social foi, como nos diz Lima (1992: 35), lenta e, mais do que isso, foi marcada por comportamentos de desconfiança, de rejeição e de grande conflitualidade. Teodoro (2003: 29) esclarece que o Estado toma o lugar da Igreja no controlo da educação, através de processos nem sempre pacíficos, e torna-se o mais importante agente de expansão escolar. Ferreira (2004: 62) relembra ainda que a escola como filha do Estado se tornou num dos seus principais instrumentos de consolidação, contribuindo para a unidade e identidade nacionais.

Apesar do domínio do poder estatal ser pautado pelo grande centralismo e uniformidade, as tipologias pedagógicas vão-se transformando por influências de vários

domínios, entre eles, os decorrentes das políticas educativas, mas também das correntes pedagógicas. Ao longo do século passado, as ideias da Escola Nova foram-se insurgindo, colocando em causa os pressupostos em que assentava a escola tradicional. No campo teórico, a escola passava a fazer mais sentido com uma orientação pedocêntrica e a visão de escola transmissiva dava lugar a um espaço pedagógico de natureza mais construtiva, onde o aluno deveria ter um papel activo na aprendizagem. Os ideais subjacentes às novas correntes da psicologia e da pedagogia sobre o que se entendia ser a educação, o conhecimento e a aprendizagem acabariam por influenciar a mudança de rumo das “crenças” de como a escola pública se deveria organizar. A uniformidade começava a dar lugar à possibilidade e à valorização da diversidade e o isolamento à integração.

Após a revolução de Abril, a escola encontrava-se ainda organizada numa lógica de isolamento, de separação de níveis e de fragmentação de saberes disciplinares. Esta lógica privilegiante de fronteiras entre estabelecimentos, níveis, disciplinas e professores era, ainda, o resultado e a continuidade de várias décadas vividas no ensino.

Ferreira (2005: 442-443) refere que as escolas do 1º ciclo funcionavam (e, por vezes, ainda funcionam) em pequenas instalações, muitas vezes com apenas uma sala nas zonas rurais, acrescentando que, as escolas do 1º ciclo, foram e são, para lá da última estrutura da administração educativa, um local de trabalho, onde, pelo menos, em 40% delas, não trabalha(va)m mais que dois professores e, muitas vezes, um de manhã e outro de tarde. Assim sendo, à dimensão de escola fisicamente isolada, poder-se-á acrescentar a imagem de professor, física, psicológica e socio-profissionalmente isolado.

Serra (2002: 30) entende que as escolas públicas estavam organizadas em pequenas unidades dispersas e distanciadas das delegações e direcções regionais e lutavam com falta de recursos humanos e materiais. Segundo a autora, estes factos contribuíram para a descontinuidade educativa e impossibilitavam uma racional coordenação das actividades nelas desenvolvidas. Tornava-se imperioso conceber um sistema educativo progressivamente menos centralizado e hierarquizante e uma escola com fronteiras mais alargadas.

A escola do 1º ciclo, bem como os outros estabelecimentos de educação e ensino estatais, constituíam serviços dependentes do poder central. O Estado encarou a educação e ensino como serviços locais ao seu serviço que controlava através de uma cadeia hierárquica mais ou menos complexa. Esta dependência directa em que eram

privilegiados os canais de comunicação descendentes, dificultava o aumento de inter-relações horizontais entre docentes, escolas e/ou outras instituições. Os docentes acabavam por se isolar nas suas tarefas, nomeadamente no cumprimento de programas, regulamentos e directrizes administrativas emanadas do Estado.

1.2. Intenções e processos de integração

Com o Despacho n.º 40/75, de 18 de Outubro, nasce formalmente uma nova gestão da escola do 1º ciclo. Este normativo enunciava um conjunto de medidas que visavam essencialmente a sua democratização. Concebia-se um modelo global que tinha como objectivo a consolidação da democraticidade do sistema de gestão das escolas, quer ao nível interno quer externo.

A ligação entre as realidades educativas pressupunha um sistema de gestão mais articulado, com vários níveis de decisão, com maior representatividade, e, de alguma forma, com uma maior proximidade entre as diferentes escolas, libertando-as do isolamento anterior.

Apesar das mudanças em termos de gestão escolar, pensamos que a estrutura de administração continuava a ser marcada pela excessiva burocracia e não contribuía de facto para a melhoria das condições nas escolas do 1º ciclo, quer na gestão dos recursos humanos quer na gestão dos recursos materiais e espaços institucionais. Os processos de participação dos docentes estavam, de certa forma, comprometidos, uma vez que a cadeia hierárquica estava bem definida, bem como os papéis dos representantes dos diferentes níveis de gestão como, aliás, apontámos no capítulo anterior. Podemos pois inferir que as escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância permaneciam ainda numa situação de isolamento e os docentes continuavam com pouca autonomia, quer no plano pedagógico quer ao nível administrativo-organizacional.

Talvez pelo facto de se reconhecerem muitos problemas no ensino ao nível do 1º ciclo, foram surgindo múltiplas iniciativas, muitas delas com sobreposição nas suas intervenções. Referimo-nos aos CAPs (Centros de Apoio à Formação dos Professores); as UOEs (Unidades de Orientação Educativa); as EEIs (Equipas de Ensino Integrado) e as EIAs (Equipas de Intervenção Artística). Estas iniciativas revelam a necessidade que existia de coordenar serviços, de organizar equipas, formar redes de actuação e união entre os docentes, com a finalidade de combater o isolamento, a compartimentação e integrar os vários domínios da gestão (Clímaco e Rau, 1989).

As escolas do 1º ciclo apresentavam-se em situação de grande desigualdade no que respeita às escolas preparatórias e secundárias, quer ao nível dos modelos de gestão, quer na política de gestão dos recursos materiais e equipamentos, quer ainda na transmissão de informação e comunicação. Poder-se-á perceber através dos normativos legais (da época)⁵⁵, o tratamento diferenciado para os diferentes níveis educativos. Percebemos que esta diferenciação, quer ao nível da gestão quer ao nível dos processos de participação, poderia ter contribuído para um isolamento dos próprios estabelecimentos de ensino e educação. Sendo as suas lógicas de gestão e funcionamento tão distintas e específicas, era difícil encontrar pontos comuns e estabelecer parcerias. O isolamento ou o seu combate estaria relacionado com o tipo de gestão do ensino do 1º ciclo. Assim sendo, pensamos que as formas de gestão poderiam condicionar as inter-relações que os docentes estabeleceriam com os seus pares e outros agentes da comunidade, bem como a sua própria participação nos órgãos de poder.

Fazendo uma retrospectiva, percebemos que o caminho no sentido da descentralização parece ter contribuído para o quebrar de algum isolamento e promoção de integração das escolas, embora esta tenha vindo a processar-se com avanços e retrocessos.

As ideias de descentralização estão em certa medida associadas às políticas vigentes após o 25 de Abril. Os ideais da democracia vieram promover a participação, a cooperação e partilha de poderes ao nível social e educativo, embora para muitos autores, apenas no plano da retórica. Experiências isoladas de integração foram surgindo, no sentido de aumentar as parcerias, a articulação e as ligações entre escolas e entre estas e as famílias e comunidades. A participação dos docentes e outras figuras da comunidade nos órgãos de gestão revelava que o forte poder centralizado e hierárquico que imperava no período do Estado Novo estava, de alguma maneira, a diminuir de intensidade.

Em termos teóricos e legais, a escola surgia como um local que teria de dar respostas diferenciadas a um público cada vez mais heterogéneo. A diversidade exigia novas formas de entender e organizar a escola. Assim, as mudanças que se operavam quer no campo pedagógico quer no político e social parecem ter contribuído para que as escolas fossem progressivamente abandonando o forte isolamento em que estavam mergulhadas. O emergir das ideias de descentralização surgia em sintonia com as

⁵⁵ O Decreto-Lei n.º 755-A/74 e o Despacho n.º 10 de 1974 (Gestão das escolas preparatórias semelhante às escolas secundárias); Despacho n.º 40/75, de 18 de Outubro (Gestão das escolas do 1º ciclo).

correntes pedagógicas que valorizavam o papel do docente e discente como sujeitos activos no processo de aprendizagem, bem como a valorização da diversidade e da integração enquanto potenciadores do processo de ensino e aprendizagem.

No caminho da desconcentração de poderes dos serviços educativos, começava a conceptualizar-se uma escola onde se equacionava a hipótese de os estabelecimentos de ensino poderem exercer determinadas competências, assumidas até então pelo poder central. A escola passava a ter alguma margem de manobra, para poder responder às necessidades e problemas que decorriam nas diferentes realidades. É neste panorama político, de discursos mais liberais, com o deslocar do binómio *escola-território nacional* para *escola-território local*, com o assumir da necessidade de uma maior autonomia para a escola assente fundamentalmente na dicotomia centralização/descentralização, que aparecem argumentos favoráveis à territorialização das políticas educativas (Morgado, 2000:69). A escola apresenta-se como possível pólo de actividade educativa que organiza projectos e acções concretas para responder às necessidades e desafios do território local. Esta visão remete para um conceito de escola mais ligada à realidade, na qual os sujeitos (docentes e outros parceiros) poderão organizar e desenvolver projectos comuns.

Os anos setenta, após o 25 de Abril, e em sintonia com a construção de políticas sociais e educacionais democráticas e igualitárias, foram tempos em que se legislou no sentido de tentar promover o acesso e sucesso escolares. Este facto poderá ter também influenciado a ligação entre as escolas.

Abreu e Roldão (1989: 73) consideram que as mudanças mais significativas foram produzidas nos seguintes domínios: currículos, integração dos alunos com necessidades educativas especiais, formação de professores, educação de adultos e criação do sistema público de educação pré-escolar. Salienta-se a alteração dos currículos do 1º ciclo e da escola preparatória que procuravam um maior ajuste aos ritmos escolares dos alunos, estimulando a individualização da acção educativa. Neste processo de alteração de programas educativos surge, com a Portaria n.º 572/79, de 31 de Outubro, um novo programa, designado por “programa limão” e que pretendia institucionalizar a fase única no ensino do 1º ciclo. Este plano de estudos aparecia com a fundamentação de que havia necessidade de *uma articulação vertical intergraus de ensino*.

Procurava-se, embora ainda de forma embrionária, articular os saberes nos vários níveis educativos e entre os próprios níveis. O currículo e a administração e gestão

começavam a insurgir-se como factores fundamentais no processo de aproximação entre escolas, bem como na participação e colaboração entre professores.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46 /86, de 14 de Outubro) marcou uma mudança em termos de concepção de ensino no que respeita à sequencialidade e ligação entre ciclos, assim como em relação à necessidade de participação dos docentes na gestão dos estabelecimentos. Esta Lei instituiu a escolaridade básica obrigatória de nove anos, favorecendo, no discurso, a necessidade de aproximação entre os diferentes níveis educativos. Estão ainda presentes no documento preocupações como a participação e formação dos professores. A participação na gestão é um dos aspectos com relevo. O seu art. 45º veio contribuir para algum esclarecimento da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino:

“1. O funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido favorecida a fixação local dos respectivos docentes.

2. Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino, a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.

3. Na Administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.

4. A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro casos segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino”.

O discurso presente neste normativo contribuiu, mesmo que apenas no plano legal, para uma visão de escola mais participada e articulada reforçando mais uma vez a necessidade de quebrar as imagens de escola e docentes isolados.

1.3. As primeiras experiências de associações de escolas

A Lei de Bases do Sistema Educativo viria ainda a sustentar legalmente a criação das primeiras associações de escolas, algumas delas ainda existentes, como as EBI

(Escolas Básicas Integradas) e os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

É por volta de 1991 que se inicia a experiência das Escolas Básicas Integradas⁵⁶, unidades organizacionais que incluem, sob a mesma direcção, os quatro níveis educativos: educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico (os diferentes níveis educativos poderiam funcionar no mesmo edifício ou em edifícios distintos). Este modelo de gestão acabaria de certa forma por desencadear um outro tipo de associações de escolas que, em regime de experiência, e através do Decreto-Lei 172/91, de 18 de Maio, viriam a constituir os primeiros agrupamentos de escolas horizontais (associação de jardins de infância e escolas básicas do 1º ciclo).

Em 1996, são criados os TEIP (Territórios de Educação de Intervenção Prioritária) através do Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de Julho e do Despacho conjunto 73/SEAE/SEEI/96, de 10 de Julho, que constituem associações de escolas que se reúnem com o propósito de operarem de forma mais eficaz e sintonizada em contextos social e economicamente desfavorecidos, inscrevendo-se nas políticas de compensação educativa (Costa, Neto-Mendes e Sousa, 2001).

Dias et al. (1998: 68) consideram que o TEIP é um modelo de organização e administração educativas que tem em conta a autonomia das escolas, através do (re)ordenamento da rede escolar, fomentando a incorporação do pré-escolar na própria rede, invertendo a lógica tradicional de três ciclos dispersos (1º, 2º e 3º ciclos), entendendo a integração não só como um espaço físico-geográfico, mas também social, cultural e económico. Costa, Neto-Mendes e Sousa (2001: 17) relembram que os TEIP tinham como objectivo principal promover a igualdade de acesso e sucesso educativos da população escolar da educação básica, muito em particular, das crianças e jovens em situação de risco de exclusão social e escolar. Este objectivo geral subdividia-se em objectivos mais específicos que pretendiam, segundo os mesmos autores, nortear o trabalho pedagógico destas escolas e docentes, salientam-se:

- “- A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens e do sucesso dos alunos;
- Uma visão integrada e articulada da escola que favoreça a aproximação dos três ciclos do ensino básico, bem como da educação pré-escolar; favorecendo o desenvolvimento e integração das múltiplas dimensões educativas;

⁵⁶ Para a criação e regulamentação das Escolas Básicas Integradas, vejam-se os Despachos: 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio; 45/SEEBS/SERE/92, de 16 de Outubro; 45/SEEBS/SERE/93, de 24 de Dezembro.

- A criação de condições que favoreçam a ligação da escola à comunidade e à vida activa, designadamente, ajustando a oferta educativa aos projectos da comunidade nos processos educativos;
- A optimização dos recursos, através da sua gestão integrada, ao serviço da progressiva coordenação das políticas educativas”.

Esta experiência é um exemplo significativo no que respeita à possível integração e articulação de níveis educativos, escolas e outras entidades e/ou serviços da comunidade. As intervenções educativas centravam-se em várias áreas, a saber: educação pré-escolar, educação de adultos, iniciação profissional, educação especial, SPO (Serviços de Psicologia e Orientação), acção social e serviços de saúde. O *Território Educativo* poderia estabelecer relações de parceria com: juntas de freguesia, centros de emprego, associações comunitárias, serviços de segurança social, câmaras municipais e centros de saúde. Sublinhamos ainda, nesta experiência de integração, a criação de um conselho pedagógico próprio que incluía representantes de vários níveis e ciclos educativos, podendo ainda agregar (de acordo com o projecto educativo), representantes das associações de pais, serviços locais de saúde, segurança social e autarquia. Os TEIP merecem a nossa especial atenção, já que podemos considerar que é com este projecto que se poderá falar pela primeira vez em rede de escolas.

Dias et al. (1998:78) entendem que as escolas pertencentes aos TEIP constituem unidades de um determinado território, sendo uma delas, a escola-sede, o centro à volta da qual “gravitam” as outras (pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos). Os autores entendem que à criação destes núcleos de escolas está aliada uma descentralização através das colectivizações territoriais, acompanhada de um movimento de desconcentração dos níveis de decisão administrativa e pedagógica.

De seguida, com o Despacho Normativo n.º 27/97, pretendia-se que todos se motivassem para a criação de associações de escolas. Podemos ler no ponto 2:

- “- Será dada prioridade às propostas de associação ou agrupamentos de escolas que:
 - Permitam um percurso escolar articulado, salvaguardando as associações entre, jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo da mesma área geográfica;
 - Tenham desenvolvido experiência, nomeadamente as básicas integradas, nas várias áreas escolares e nos territórios educativos de intervenção prioritária;

- Pretendam ultrapassar situações de zonas isoladas, dando mais importância aos jardins-de-infância, escolas do 1º ciclo e ensino básico mediatizado, em locais de grande isolamento”.

Contudo, Lima (2004: 31) entende que nas experiências de associação de escolas não houve, efectivamente, uma cultura de cooperação institucional o que, segundo o autor, não é surpreendente pois as escolas têm, ao longo dos tempos, estado submetidas à administração directa e fortemente centralizada, de tipo vertical e, ainda, debaixo da acção inspectiva. Lima entende que a lógica racionalizadora-centralizadora que historicamente é dominante está sempre presente mesmo quando se apela para que haja movimentos associativos.

1.4. A criação de agrupamentos de escolas entre tensões e obstáculos à integração

Embora já tenhamos, em outro momento, explorado a questão da formação dos agrupamentos, importa agora, voltar a esta questão, mostrando de como o processo de formação destas “unidades” organizacionais foi complicado dentro de um quadro de tensões e regulações e que acabou por dificultar, de certa maneira, a aproximação efectiva das escolas associadas. A partir de 1998, através do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, as experiências de associações de escolas foram alargadas a todo o território nacional. As escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância, bem como as escolas do 2º e 3º ciclos, deveriam agrupar-se gradualmente. A maioria das escolas do 1º ciclo “integrou-se” com os jardins-de-infância formando associações de estabelecimentos de educação e ensino, designados por *agrupamentos horizontais*. Surgiram, paralelamente, os agrupamentos *verticais*, com a associação de escolas de vários níveis educativos: educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico.

O Decreto-Lei 115-A/98 reforça a ideia de ligação entre as escolas do mesmo agrupamento, ao afirmar que devem partilhar o mesmo projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades, enquanto instrumentos de gestão escolar.

A decisão da “nova” organização escolar foi tomada pelo poder central, não partindo, por isso, de necessidades sentidas ou desejadas pelos agentes educativos locais. Devemos referir que, em muitos casos, a formação de agrupamentos se realizou mesmo com a oposição dos docentes. Ao nível da formação destas “unidades” organizacionais escolares, foram tecidas várias críticas por vários autores e pelos

sindicatos de professores, nomeadamente, a situação de constituição de grandes agrupamentos com escolas muito distantes umas das outras e com características muito díspares. Questionavam-se os critérios que tinham efectivamente estado na base da formação dos agrupamentos de escolas, se critérios pedagógicos, como referido no Decreto-lei nº 115-A /98, se critérios de ordem administrativa e economicista.

As resistências dos docentes dos vários níveis educativos foram muitas, no que respeita à associação das diversas escolas, em especial as do 1º ciclo e dos jardins-de-infância com as escolas do 2º e 3º ciclos. Face a este problema e também porque, de uma forma ou de outra, o discurso político-legal já deixara mostrar a preferência por esta modalidade, o Governo, em 2003, através do Despacho n.º 13313, torna compulsiva a formação de agrupamentos verticais, deixando praticamente de existirem, excluindo uma ou outra excepção, os agrupamentos horizontais.

As resistências dos docentes à formação deste tipo de agrupamentos, bem como a criação de grandes agrupamentos, podem ter contribuído, pelo menos numa fase inicial, para que o processo de aproximação entre docentes e escolas tenha ficado comprometido. Deve, contudo, reconhecer-se que a participação dos docentes do pré-escolar e do 1º ciclo nos diferentes órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas (instituído pelo Decreto-lei 115-A/98) parece ter constituído um passo importante na aproximação entre profissionais e níveis educativos. Porém, é ainda desigual a participação nos órgãos de gestão dos agrupamentos, por exemplo, quer ao nível da presidência do respectivo órgão de gestão (na sua maioria, docentes do 2º e ou 3º ciclos), quer em termos da composição do conselho pedagógico (onde, também o número dos docentes do 2º e 3º ciclos é francamente superior à dos docentes dos outros níveis educativos).

Apesar de as associações de escolas de vários níveis educativos poderem constituir uma *mais-valia* para o quebrar do isolamento entre os estabelecimentos de educação e ensino, não significa que isso aconteça efectivamente. A existência de grandes agrupamentos pode conduzir a uma certa individualização do exercício profissional, a desigual participação dos docentes nas diferentes instâncias, a distinta distribuição de poderes, situação que acentua relações menos positivas entre os agentes educativos, condicionando inevitavelmente a sua aproximação e o desenvolvimento de uma cultura colaborativa. Flores (2004: 125) alerta para o facto de que o processo de formação de agrupamentos de escolas em unidades de gestão numa lógica de verticalização privilegia soluções do tipo uniforme. Nesta perspectiva, o autor defende

que, apesar de procurar favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos e resolver o isolamento de algumas escolas, as unidades organizacionais de grandes dimensões acabam por favorecer o poder centralizado e tecnocrático.

Percebemos que a escola do 1º ciclo evoluiu de uma situação de isolamento para uma situação de associação, mas cremos que muitos estabelecimentos do 1º ciclo e jardins-de-infância ainda não se encontram verdadeiramente integrados, até porque, tal como Pires (2003) refere, estes estabelecimentos continuam no fundo da cadeia hierárquica – ao que nós acrescentamos, situados em zonas periféricas, cumprindo as ordens emanadas do poder centralizado, *órgão de gestão*, que ocupa a escola-sede. Escrevia o autor (2003: 3) que a escola pública se encontrava fragmentada, com uma ligação ambígua entre as finalidades educativas e as actividades, entre as subunidades internas, entre as práticas diárias e as instâncias de coordenação aos diferentes níveis. As escolas do 1º ciclo, não obstante o seu agrupamento formal, encontram-se ainda fraccionadas em pequenas parcelas isoladas, manifestando, assim, “traços de um percurso debilmente articulado” (Costa, 2004: 101-102).

O percurso apresentado pela escola do 1º ciclo e pelos estabelecimentos de educação pré-escolar revela-nos que, apesar de se terem operado grandes mudanças ao nível organizacional, ainda não podemos falar de verdadeira integração e articulação entre as escolas associadas em agrupamentos. A escola do 1º ciclo constitui, ainda, um serviço da administração directa do Estado, que tanto pode estar dependente de uma administração directa centralizada, como da administração directa desconcentrada, constituindo um serviço disperso territorialmente (Ferreira, 2005: 440). Nesta linha, referindo-se à escola como serviço local do Estado, Almeida (2005: 57) esclarece que a escola está integrada na administração periférica e é regida por órgãos locais (direcções regionais, CAEs, agrupamentos de escolas) em dependência hierárquica dos serviços centrais do Ministério da Educação. Dias et al. (1998: 16) reconheciam que a representação de escola num serviço periférico de Estado remete a organização escolar e os seus intervenientes para a condição de aplicação de decisões tomadas no seu exterior. Este tipo de sistema hierárquico e vertical dificulta o quebrar das barreiras do isolamento instalado e continua a situar a escola em geral, e concretamente as escolas do 1º ciclo e jardins de infância, numa situação de grande subordinação. Lima (2004:26) diz-nos que o agrupamento emerge normativamente como o futuro *locus estratégico*, onde muito se joga em termos políticos, organizacionais e administrativos, acarretando uma conseqüente menor centralidade de cada escola ou estabelecimento educativo.

Assim, segundo o autor, os agrupamentos, constituindo-se como “unidades de gestão”, levam a que cada escola ou jardim de infância passe a assumir a nova categoria administrativa de “subunidade de gestão”, desrespeitando-se, desta forma, um conjunto de disposições legais hierarquicamente superiores que permitiam maior diversidade de agrupamentos e que estabeleciam requisitos prévios (DL 115-A/98). Lima adianta, ainda, que agrupar todas as escolas obrigatoriamente através de uma lógica de “verticalização” é insistir na dominação e na imposição hierárquica, aspectos que são incongruentes com a democratização da educação e dos discursos de autonomia. Também Formosinho e Machado (2007b: 108) dizem-nos que a lógica de territorialização da acção educativa (que esteve na base da formação dos Agrupamentos) foi facilmente absorvida pela lógica burocrática e, de certa forma, induziu os actores escolares locais a manter essa mesma lógica de controlo burocrático. É que o território local constitui mais um espaço delimitado de aplicação das normas emanadas da escola-sede do Agrupamento do que um espaço onde possam surgir dinâmicas e potencialidades de desenvolvimento para a escola. Os autores referem, ainda, noutro local que os agrupamentos são superestruturas compostas por várias escolas e que estas perdem alguma autonomia em prol da “unidade organizacional” que está na dependência directa da administração central desconcentrada. Esta situação leva a que a nível territorial exista uma tendência para a reprodução das lógicas uniformizadoras de um sistema centralizado (Formosinho e Machado, 2005: 150). Por outro lado, e talvez também em consequência das situações descritas anteriormente, o *individualismo constrangido ou electivo* e a *colegialidade artificial*, culturas privilegiadas nas nossas escolas (Hargreaves, 1998; Roldão, 1999; Lima, 2002); parecem obstaculizar a vivência de projectos comuns, dificultando a articulação entre níveis educativos e escolas do mesmo agrupamento. Estas culturas dominantes poderão impedir que cada escola se desenvolva como comunidade de aprendizagem (Sarmiento e Ferreira, 1995: 349) e se venha a constituir mais como *locus de reprodução* do que como *locus de produção*.

Assim, as mudanças operadas ao nível organizacional (associações de escolas) levam a que seja necessário repensar as formas de gestão, a fim de permitir respostas aos problemas e necessidades que vão emergindo, decorrentes das novas dinâmicas. Parece-nos fundamental que a gestão educativa promova a articulação e integração dos vários níveis educativos e escolas do mesmo agrupamento, permitindo que estas se transformem em organizações aprendentes, capazes de respeitar em simultâneo o

princípio da equidade e o princípio da diversidade, reajustando-se continuamente às demandas da complexidade contemporânea.

2. Multiregulações e tensões de uma gestão periférica

As actuais políticas para a educação em Portugal são o reflexo ou o cruzamento de várias tendências que se vivem a nível mundial no plano educativo, mas também social e, especialmente, económico. Importa pois reflectir um pouco sobre esta questão para que se perceba que a administração e a gestão das escolas sofre, agora, novos desafios e pressões, o que, na nossa perspectiva, se espelha nas opções tomadas pelo poder central. No quadro das políticas educativas ao nível da administração das escolas, parece-nos pertinente invocar o conceito de “regulação” tratado por autores como Barroso (2006), Lima (2006), Afonso (2006), Pinhal (2006), Barroso e Viseu (2006), Neto-Mendes (2004) e Azevedo (2008). Socorremo-nos da definição de Barroso (2006: 11-12) que nos diz que a noção de regulação, no contexto da administração educativa, pode ser utilizada para descrever dois tipos de fenómenos diferenciados, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores e os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam. No primeiro caso, fala-se de uma regulação institucional, normativa e de controlo. Esta definição coloca em evidência as dimensões de coordenação, controlo e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima. O segundo caso trata-se de uma regulação situacional, activa e autónoma, na qual os próprios actores por um lado definem regras e normas e constrangimentos que vão orientando o funcionamento das organizações, e por outro, (re)ajustam o que está estipulado na lei, provocada esta situação pela diversidade de estratégias e acções desenvolvidas. Esta situação poderá justificar em certa medida o modo de *funcionamento díptico das escolas* e a *dimensão fractalizada* de que as organizações educativas se revestem, conceitos explorados por Lima (2001: 1) e Estevão (1998: 23) e que mais adiante aprofundaremos.

2.1. As macro-regulações externas

Vários estudos têm vindo a revelar que as políticas educativas nacionais estão muito dependentes de instâncias supranacionais que hoje influenciam claramente os caminhos a seguir ao nível educativo. Nesta linha, Barroso (2006: 44 - 45) considera que a política educativa, em Portugal, é pautada por uma regulação transnacional. O autor defende que existe um conjunto de normas, discursos e múltiplos instrumentos

que são produzidos nas altas instâncias de decisão e de consulta internacionais e que são tomados pelos políticos e legisladores como uma forma de “legitimação” para as decisões que vão sendo tomadas ao nível do funcionamento e administração do sistema educativo português. Por outro lado, a existência de vários organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO, a União Europeia, o Conselho da Europa, contribuem, formal ou informalmente, para o efeito de regulação transnacional ao nível educativo. Esta regulação tem normalmente a sua origem nos países centrais e exerce-se, com especial força, sobre os países periféricos ou semi-periféricos. Ao fenómeno de transposição de ideias, conceitos e práticas de uns países para outros, o autor designa por “contaminação” e “empréstimo”. Teodoro (2001: 28) advoga que as constantes iniciativas, estudos e publicações das organizações internacionais desempenham um papel decisivo na *normalização* das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas as prioridades mas igualmente as formas como os problemas se colocam e se equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um *mandato*, mais ou menos explícito, conforme a centralidade dos países. Para além da legitimação das políticas educativas internas dos diferentes países, este fenómeno leva a que exista uma certa tendência para a convergência geral das várias medidas políticas e administrativas e que constituem, naturalmente, efeitos da “globalização”. Algumas dessas medidas passam pela desconcentração de poderes com transferência de competências para uma dimensão mais regional, introdução de lógicas de mercado no campo educativo, descentralização e autonomia das escolas. Estas ideias preconizadas pelas instâncias supranacionais são justificadas pelo autor por vários factores: a modernização, a desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado, a libertação da sociedade civil do poder e controlo estatal, a participação comunitária e o centrar o ensino nos alunos e suas características específicas.

2.2. As meso-regulações: o Estado e a administração educativa

O desenvolvimento nas diferentes áreas passou a ser projectado à escala global e não nacional, como outrora com o Estado-Nação. O *gerencialismo global* faz deslocar progressivamente o poder dos vários Estados-Nação para organizações supra-nacionais, que gradualmente vão assumindo o projecto de desenvolvimento dos diferentes países. Contudo, esta “construção supranacional” não significa, apesar dos riscos existentes, que anule as acções políticas dos políticos de cada país. Dale, citado por Teodoro (2001:

149), diz-nos que se a globalização pode mudar os parâmetros e a direcção das políticas educativas estatais no campo educativo, isso não significa obrigatoriamente que se sobreponha ou remova as particularidades nacionais dessas políticas.

Ora, as pressões exercidas sobre os Estados levam a que eles próprios tenham que encontrar uma nova forma de se situarem nesta rede complexa com uma geometria bem distinta dos tempos passados. Este processo traz problemas novos quer para os agentes que se encontram em posições de subordinação, quer para aqueles que estavam/estão nos velhos centros de decisão. Este período de transição, em que cada um não encontra o seu lugar na ordem que durante décadas prevaleceu, acaba por trazer contradições e ambiguidade ao nível de discursos e de práticas.

Assim, apesar de as forças de regulação à escala macro terem hoje um papel francamente manipulador do futuro das políticas educativas nos seus diferentes domínios, o Estado continua a exercer outras tantas regulações sobre as instâncias de administração educacional, escolas e actores, quer de forma directa através dos vários actores nas diferentes estruturas e dispositivos do Ministério de Educação, quer através da utilização do “monstro legislativo”. Gairín Sallán (1993: 64) considera a legislação como o “braço armado” da política condicionando as possibilidades organizativas das escolas, funcionando pois como factor condicionante do desenvolvimento organizacional. Estas formas de regulação demasiado apertadas assumem, hoje, grande influência na vida das organizações educacionais prejudicando o seu crescimento, o desenvolvimento da sua autonomia e condicionando o processo de participação dos distintos actores. A actuação do Estado balança, ainda muito, na nossa perspectiva, entre o papel de *Estado-Educador* e *Estado-Regulador*, dificultando assim a necessária convivência entre o *global* e o *local*.

Embora em Portugal, tal como em muitos outros países, os discursos políticos apontem para a descentralização ou desconcentração de poderes, autonomia das organizações educacionais e participação dos docentes e parceiros educativos nas decisões e gestão das escolas e opções educativas, a verdade é que as práticas e acções desencadeadas pelos serviços estatais (Ministério da Educação) contrariam frequentemente o que é assumido no plano da retórica. Esta actuação híbrida poderá ser encarada como a “modernização conservadora” a que Dale (1990), referenciado por Barroso (2006), se referia para designar uma política que “promove a liberdade dos indivíduos, com fins económicos, ao mesmo tempo que os controla, com fins políticos e sociais”.

Esta situação agrava alguns males de que as escolas já padecem, nomeadamente a incongruência e a descoordenação entre os discursos, a legislação e as práticas reais. Esta situação pode prejudicar a tensão já existente entre a “racionalidade administrativa” e a “racionalidade pedagógica” que configuram dois modos distintos de regulação, tal como Barroso (2006: 51) nos relembra.

Como vimos anteriormente, em Portugal, as políticas educativas dependem das tendências e directrizes supranacionais veiculadas por instâncias e organizações situadas ao nível dos países centrais. Estes países exercem, assim, um controlo remoto sobre aqueles que, tal como o nosso, se encontram numa posição mais desfavorável, estabelecendo no fundo as linhas orientadoras que pretendem que sejam seguidas. Na era da globalização, marcada por políticas externas neoliberais e tendencialmente mercantilizadas, as exigências que se colocam às escolas apontam para o desenvolvimento de competências tendo em conta as “novas” necessidades que emergem do mundo tecnológico. Daí que se pretenda que as políticas educativas sigam no sentido de uma gestão dos currículos que procure desenvolver competências perspectivadas a partir das “novas” necessidades inventariadas para o desenvolvimento da “mão-de-obra” necessárias para o futuro mundo. Por outro lado, e para que seja possível trabalhar no sentido da implementação da medida anterior, o tipo de gestão organizacional parece apontar para o desenvolvimento de redes de escolas que permitam o controlo, a eficácia e eficiência, bem como a rentabilização de recursos, em consonância com a lógica de mercado que impera. Tal como refere Touraine (1994), citado por Estevão (2008: 505), “no turbilhão (pós) moderno e na hegemonização do mercado, a própria atitude dos Estados se altera, lançando-se nos «rápidos deste rio desconhecido», tentando a todo o custo «instaurar, na cultura, e na sociedade, um novo espírito mais consentâneo com a economia de mercado, com o poder das empresas e com a nostalgia do ser»”. Seguindo as ideias do autor, o Estado teve que entrar na lógica dominante, a mercantil, “desmonumentalizando-se” e deixando o seu antigo poder imperial, mas assegurando a difusão das ideias da *eficiência* e *eficácia*, dando assim o seu contributo para o funcionamento do mercado. Temos assistido em Portugal a discursos mais ou menos explícitos em torno da existência de desperdícios na educação e em níveis de ineficiência e, por isso, também, na necessidade de uma cultura de mais rigor, disciplina, exigência e controlo na busca desmedida da excelência. A competitividade das escolas, professores e alunos tornou-se pois num caminho a seguir

como garante da *eficácia* da escola, assumindo-se, também no nosso país como em tantos outros, as fortes tendências gerencialistas.

2.3. As Autarquias – um novo poder de regulação externa intermédia

No quadro actual da reconfiguração da rede da organização educacional pretende-se que as autarquias assumam, agora, competências de regulação das políticas educativas locais. É neste panorama que as câmaras vão assumindo gradualmente acções de decisão e controle sobre o funcionamento e gestão das escolas nomeadamente ao nível da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico (componente de apoio à família, actividades de enriquecimento curricular, cantinas e gestão do pessoal docente). É comumente reconhecido que a gestão das escolas não poderá ser feita às “parcelas”, por várias entidades, correndo-se o risco de desarticulação, mas pensada como um todo, mesmo que sejam vários os intervenientes nestes processos. Nos casos em que não ocorre a articulação necessária entre os vários agentes, as consequências nefastas e as rupturas do ponto de vista organizacional e pedagógico serão inevitáveis. A forma como algumas autarquias se “infiltram” nas dinâmicas das escolas, impondo por vezes de modo unilateral as suas vontades, passando por cima das necessidades e dos interesses diagnosticados pelas escolas/agrupamentos embaraça seriamente a construção de políticas educativas localmente coerentes. Não se torna difícil identificar casos que revelam disfunções e desarticulações ao nível da organização das escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância e que podem denotar falta de sintonia entre as autarquias e os agrupamentos de escolas, a saber: a gestão da componente de enriquecimento curricular com horários desajustados às reais necessidades da escola do 1º ciclo, como por exemplo a inclusão das AECs no horário normal da componente curricular (ou seja no período compreendido entre as 9.00 e as 15.30); o funcionamento dos serviços de cantinas em locais pouco apropriados ou com falta de condições; a realização das actividades de complemento curricular em locais externos à escola e muitas vezes afastados destas; a deficiente e muitas vezes inadequada gestão ao nível da remodelação dos espaços, equipamentos e materiais, entre outros aspectos. Neste quadro, são as escolas do 1º ciclo e jardins de infância que mais sentem a intensificação desta regulação intermédia já que, na prática e por ausência de articulação entre as autarquias e os órgãos de gestão dos respectivos agrupamentos, têm que responder aos vários problemas daí decorrentes. Nesta linha, as escolas sofrem, agora, um novo tipo de

regulação mais localizada e que, mal orientada, pode castrar ainda mais a promoção da sua já comprometida autonomia bem como prejudicar fortemente a ideia veiculada pelas tendências interessantes da visão de *cidade educadora*.

A importância que é dada à *cidade educadora* fundamenta-se na revalorização do local enquanto espaço promotor de aprendizagens para todos, de forma contextualizada. A este propósito, Ferreira (2004: 61) diz-nos que “o local – espaço local, os actores locais, os dinamismos locais – tem sido alvo de um interesse crescente nas sociedades contemporâneas” e, ainda, que “a proliferação de noções como autonomia, participação, comunidade, território, contrato, projecto e parceria, bem como o surgimento de novas abordagens das políticas e da acção educativas, expressas pelas ideias da descentralização, territorilização e contratualização, constituem alguns exemplos desse renovado interesse”. Também Lopes e Sanches (2004: 135) se referem ao interesse pelo local e, sobretudo, à colaboração entre as autarquias e escolas como sendo fruto de uma política de territorialização que é motivada por diversos factores, entre os quais, o renascer dos valores políticos e sociais com ênfase numa cidadania inclusiva, no aprofundamento da democratização da escola e na construção participada das próprias comunidades educativas. Fernandes (2005b: 197) atribui o actual interesse pela ligação das escolas às entidades locais e, nomeadamente à autarquia, em certa medida, às crescentes dificuldades dos sistemas educativos centralizados em dar respostas aos problemas surgidos na sociedade moderna. Ferreira (2005a:265) acrescenta que as políticas educativas se voltaram para o “local”, como estratégia de recuperação, por parte do Estado-nação, da confiança e legitimidade que tem vindo a perder.

A *cidade educadora* surge num contexto em que se entrecruzam uma nova concepção do lugar da criança e do jovem na vida da cidade, a tensão entre o global e o local e a redefinição do papel regulador do Estado na definição e gestão do sistema educativo (Machado, 2005: 253).

A ideia de *cidade educadora* constitui um aspecto interessante no que diz respeito à regulação e à intervenção das autarquias na vida das escolas. Fernandes (2004: 43) entende que a cidade é um espaço central, um espaço social de encontro entre o global, o nacional e o local, e entre a educação formal, a educação não formal e a informal; e que o município, outrora numa posição marginal e subordinada aos objectivos nacionais do sistema educativo, deverá hoje constituir-se como dinamizador e coordenador de uma política educativa local. O autor relembra a tomada de consciência da importância das cidades na educação e do papel dos municípios na acção educadora da cidade.

Também Pinhal (2004: 47) nos faz referência à importância do papel do município no desenvolvimento da ideia de cidade educadora e que nasceu em iniciativas desenvolvidas por várias organizações mundiais, em vários locais do mundo, tais como: a Agenda 21, o programa da ONU decorrente da conferência de Rio de Janeiro sobre o ambiente e o desenvolvimento, em 1992; o movimento das cidades sustentáveis baseado na Carta de Aalborg, Dinamarca em 1994; a iniciativa da cidade de Barcelona com a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras que fez nascer uma Carta de Princípios – a Carta das Cidades Educadoras aprovada pela Declaração de Barcelona; a organização “Cidades e Governos Locais Unidos”; o Congresso realizado em Lisboa em 2000, com o tema “A cidade, um espaço educacional para o novo milénio”; entre outros. A principal ideia preconizada por todas estas organizações e iniciativas e, aliás, bem presente na referida Carta das Cidades Educadoras, é aquela que reconhece que a cidade exerce e desenvolve, para além das suas funções tradicionais, uma função educadora, ou seja, promove o desenvolvimento de todos os seus habitantes ao longo da vida. Agudo (2006: 74) avança que o Movimento actual das Cidades Educadoras constitui o desenvolvimento das ideias de Faure. A autora apresenta um quadro onde se aglutinam alguns princípios básicos desta perspectiva dos quais destacamos apenas alguns: i) todo o indivíduo tem direito a ter a possibilidade de aprender durante toda a vida; ii) é necessário restituir à educação as dimensões da existência vivida, redistribuindo a educação no tempo e no espaço; iii) o que é importante não é saber que caminho seguiu o sujeito mas sim o que aprendeu e adquiriu; iv) um sistema educativo global e aberto facilita a mobilidade horizontal e vertical dos formandos e multiplica as suas possibilidades de eleição; v) a educação pré-escolar é um requisito prévio essencial de toda a política educativa e cultural; vi) a educação elementar deve ser efectivamente assegurada a todos os indivíduos; vii) o resultado normal do processo educativo é a educação de adultos; viii) a nova ética da educação tende a fazer do indivíduo autor do seu progresso cultural.

Contudo e apesar de reconhecermos a enorme potencialidade de uma visão mais globalizante e integrada das várias formas de educação e de percebermos que o município poderá ter um grande contributo nesse sentido, somos, também, sensíveis aos problemas que um processo desta natureza, mal orientado, poderá desencadear.

Fernandes (2004: 42) chama a atenção para o perigo de o município não cair na reprodução ao nível local do paradigma presente na época moderna, hegemonizando a educação da cidade. Deverá, antes, ter um papel importante de coordenação e de

dinamização de iniciativas locais e de promoção de um projecto que influencie as potencialidades educativas da cidade, para que ela seja uma cidade educadora. Assim e subscrevendo o que Prata (2004: 173) nos diz, apesar do quadro normativo ser o mesmo para todos os municípios, sabemos que há actuações muito distintas, ao que acrescentamos que diferentes regulações provocarão ou desencadearão diferentes relações (mais ou menos positivas) entre os sujeitos implicados no processo educativo, ao nível local. A consciencialização da importância da participação activa dos municípios na vida educativa das cidades não poderá, no nosso entender, retirar o protagonismo das escolas e docentes nas respectivas comunidades. É no diálogo constante que deverá ser projectado e desenvolvido um projecto educativo contextualizado e consistente, em que os vários intervenientes exercerão as suas acções de forma complementar. Embora exploremos os perigos aliados à acção das autarquias no campo educativo, reconhecemos a importância das mesmas no desenvolvimento de projectos educativos locais e muito especialmente da cidadania, participação e democracia. Já Correia (1999) nos alertava para a importância de adoptar uma agenda educativa preocupada com a construção de uma educação democrática e de *cidades educativas* enformadas pela participação e democracia.

Também Machado (2004: 161) se debruça sobre esta imagem da cidade educadora apresentando, ainda, outras imagens que mostram diferentes formas de encarar esta problemática: a *escola-cidade*, a *cidade-escola* e a *cidade educativa*. O autor explora as distintas imagens metafóricas fazendo salientar as diferentes relações entre escola e cidade e mostrando as potencialidades e os riscos das distintas perspectivas (mais centradas na escola ou mais centradas na cidade). A *escola-cidade* faz assumir a escola como comunidade educativa total e faz da cidade o seu modelo organizativo e funcional. A escola é perspectivada e estruturada como uma mini-cidade, ou antes, com a imagem que temos de organização de cidade, acabando por se constituir como um laboratório social de inspiração deweyana. A imagem de *cidade-escola* configura uma educação mais abrangente e total em que a escola formal é um modelo que acabará por influenciar e configurar a educação mais geral ao nível de territórios mais alargados. Como refere Machado (2004: 162), não podendo a escola dar conta do que se passa no contexto em que se integra, faz do próprio contexto um espaço escolar. O perigo reside, tal como o autor nos faz notar tendo em conta a ideia de Trilla (1993), no desenvolvimento de uma cidade educativamente moldada pelo modelo escolar formal e que não deixa de ser uma utopia do meio educativo total. A metáfora da *cidade-*

educativa faz reconhecer a potencialidade educativa da cidade e vê a escola como uma das formas (ao lado de muitas outras) de levar a cabo o projecto educativo para aquele território. É sobretudo o reconhecimento da complexidade da educação e do seu carácter permanente e plurifacetado. Esta imagem concretiza-se na educação permanente, cuja operacionalização se baseia na união entre o meio social e o meio educativo dando aos municípios a importante responsabilidade de coordenar ao nível local a acção social, cultural e educativa que se desenvolve na cidade (Machado, 2004: 163). A partir desta imagem surge a expressão *cidade educadora* e que faz agora centrar o protagonismo da acção educativa no papel do município, podendo este assumir vários papéis de regulação dependendo das perspectivas filosófico-políticas da cidade educadora. As autarquias passam, agora, para o palco das decisões administrativas e de gestão das escolas, libertando-se da posição marginal e subsidiária que tinham face ao território escolar. Os docentes reposicionam-se passando a estar agora dependentes não só das decisões dos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas, que por sua vez dependem de decisões das várias estruturas do Ministério da Educação, como também das decisões dos autarcas. Também os órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas, conselhos executivos, directores, conselhos pedagógicos sofrem pressões “horizontais” para tomarem determinadas decisões em detrimento de outras por “aconselhamento” das autarquias. Ora, se os municípios como agentes reguladores desenvolverem acções conciliadoras com as práticas desenvolvidas pelos docentes nas distintas escolas/agrupamentos, poderão promover uma acção educativa mais abrangente e articulada, contribuindo, talvez, para que a cidade possa vir a constituir-se numa *cidade educadora*. Relembrando as palavras de Azevedo (2008: 4), “a regulação real é resultante do confronto de variadas regulações e fontes de regulação, desde o nível transnacional ao nacional, ao intermédio e ao local, fruto de um contínuo jogo social de poder e cooperação, assente desde logo na capacidade de participação e de criação de compromissos sociais entre actores”.

2.4. As microregulações internas

São múltiplas as regulações internas nas organizações educativas. No entanto, o nosso olhar recai agora na situação especial em que se encontram as escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância que estão numa situação desfavorável na cadeia hierárquica das regulações até aqui apresentadas devido à sua situação de subordinação. A sua forte

subordinação depende, em certa medida, das várias regulações que procedem do centro para as zonas mais periféricas onde se encontram estes estabelecimentos de educação e ensino. Como apresentámos anteriormente, as grandes decisões educativas emergem agora do exterior do nosso país, dos países centrais, passando o Estado português e por conseguinte os serviços do Ministério da Educação (centrais, regionais e concelhios), as autarquias e as escolas-sedes dos agrupamentos a situarem-se em níveis intermédios de decisão. Nesta cadeia hierárquica de regulações, os estabelecimentos do 1º ciclo e jardins-de-infância, situados na zona periférica, são “obrigados a aceitar e a executar” as decisões tomadas nas instâncias anteriores. A situação agrava-se se percebermos a falta de integração e de verdadeira articulação horizontal (entre estabelecimentos do mesmo nível de educação ou ensino) e vertical (diferentes níveis de ensino) de que muitos destes estabelecimentos padecem, levando a que o agrupamento não se constitua como um todo organizacional, ou seja uma unidade organizacional coerente, mas antes como um conjunto de estabelecimentos de educação e ensino com um grau de articulação débil (Costa, 2007).

Outro aspecto a ter em consideração é que a tipologia assumida pela nova reorganização da rede escolar, agrupamentos verticais de escolas, poderá favorecer uma visão estratificada, hierarquizada e centralizada. A tendência de tornar o pré-escolar e o 1º ciclo em estabelecimentos francamente subordinados aos vários poderes instituídos acentuar-se-á se os órgãos de gestão de topo, sediados normalmente nas escolas básicas do 2º e 3º ciclo, desenvolverem lideranças autocráticas e reproduzirem as práticas de uniformização e centralização de poderes há muito presentes na nossa realidade educativa. As decisões “impostas” de forma descendente poderão ser provocadas por múltiplos factores dos quais destacamos a “tradição” da maior importância “atribuída” aos níveis educativos superiores em detrimento dos inferiores, a pouca representatividade dos docentes do pré-escolar e do 1º ciclo nos vários órgãos de gestão, o pouco poder de decisão atribuído legalmente à figura de coordenador de estabelecimento e a centralidade que a escola do 2º e 3º ciclos assume na realidade do agrupamento, passando de forma subtil ou oculta a impor-se aos outros estabelecimentos de educação e ensino que se encontram em locais e contextos mais afastados ou periféricos. É ali, na escola-sede, a escola básica do 2 e 3º ciclos, situada por sua vez numa zona central, vila ou cidade, que se encontra o poder administrativo e pedagógico com a concentração da maioria dos recursos humanos e materiais, projectando-se assim uma imagem de núcleo duro de decisão que assume o controlo dos

outros estabelecimentos de educação e ensino vistos, nesta perspectiva, como unidades dependentes do comando central afastadas e localizadas muitas vezes em zonas consideradas menos “nobres”.

Os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo, expostos à excessiva uniformização de regras e procedimentos numa lógica que privilegia o mercado educativo e a eficácia à luz das tendências neoliberais que imperam na actualidade, ficam assim sujeitas a processos de “descaracterização”, podendo perder a sua identidade e a pouca autonomia que ainda possuíam e que lhes permitia ir respondendo às demandas locais. Este processo de dependência e subordinação vem contrariar, na prática, o discurso defendido em altas instâncias de decisão que nos dão conta da importância da valorização simultânea do *global* e do *local*.

É neste quadro que os actores periféricos (educadores e professores do 1º ciclo) se podem mover, tentando, através de regulações das periferias para o centro (Lima, 1999), contrariar esta situação de dependência, procurando defender a identidade de todos os estabelecimentos de educação e ensino e combatendo a ideia de que a unidade passa pela uniformização, isto para que as escolas do 1º ciclo e jardins de infância não venham a constituir “colónias” ou “filiais” das escolas de 2º e 3º ciclos, controladas estas também remotamente por outras instâncias, como vimos anteriormente.

Azevedo (2008: 5) fala-nos da pluralidade de acções situadas a diferentes níveis. Assim o autor explana a ideia de que a regulação é um processo múltiplo, plural e inacabado, que é permanentemente alimentado por iniciativas, conflitos e negociações entre actores sociais, situados a diferentes níveis, desde o transnacional ao local. Também Barroso (2006), dando-nos conta do seu posicionamento em relação às regulações, apresenta uma perspectiva interaccionista baseada na multiplicidade de conexões entre os vários sujeitos e originadora de múltiplos espaços de micro-regulação local. Esta visão (que rompe com as fronteiras instituídas) acaba por evidenciar uma organização oculta onde se podem desenvolver “movimentos autonómicos” à revelia da própria organização formal. Vislumbramos, nesta posição de Barroso, um espaço de intervenção à disposição de educadores e professores no sentido em que estes possam desenvolver acções que provoquem mudanças nas regulações entre as distintas escolas dos agrupamentos verticais, minorando os perigos da sua “colonização”.

Assim, tendo em conta as diferentes regulações exercidas ao nível das escolas e respectivos docentes, poder-se-á inferir que na actualidade são múltiplas as interferências nas escolas e comunidades educativas. Essas interferências, que emergem

tanto das diferentes esferas externas à escola, como do seu próprio interior, vão influenciar a acção real das escolas. Contudo, não é uma visão determinística da situação que queremos enfatizar, pois, apesar de o modelo de gestão das escolas portuguesas ainda ser pautado por referenciais centralistas, a realidade do seu funcionamento mostra que os actores vão reconstruindo, nas suas práticas reais, esses mesmos referenciais, mas cruzando-os com distintas interferências e influências. Fica, por isso, em aberto o lado oculto da gestão das organizações educativas em que a acção poder-se-á afastar do que, à partida, é esperado.

3. A reconstrução da profissionalidade docente à luz das “novas” regulações

Como sabemos, a profissionalidade docente é um fenómeno em contínua reconstrução e terá que ser analisado tendo em conta os respectivos contextos espaço-temporais. Nóvoa (1991: 16) diz-nos que a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Loureiro (2001: 96-97) refere que, hoje, o trabalho é caracterizado por ser um processo complexo que repousa em combinações múltiplas e numa articulação entre três esferas constituídas pela lógica (económica) das actividades do trabalho, pelas representações simbólicas (culturais) e, ainda, pelas estruturas da organização e do poder (políticas). Perrenoud (1991: 184) entende que para responder aos desafios actuais, a profissionalização é o acesso que os sujeitos têm à capacidade de resolver problemas complexos e variados, pelos seus próprios meios sem serem obrigados a seguir procedimentos detalhados e concebidos por outros, salientando-se, desta forma, as capacidades de autonomia e de responsabilidade. Sem querer aprofundar a temática da profissionalidade docente, tão complexa, não queríamos deixar de fazer referência a alguns aspectos que consideramos cruciais e que influenciam, a nosso ver, o docente enquanto interveniente na gestão das organizações educativas.

Como examinámos anteriormente, a escola e o professor foram sofrendo várias pressões e tensões ao longo dos tempos. O percurso da escola, nomeadamente a escola do 1º ciclo e o jardim-de-infância, ficou marcado pelo isolamento, dependência, subordinação e condição periférica, o que aliás ainda hoje acontece, de certa forma. O que nos interessa agora salientar é precisamente o peso que esta condição de subserviência e de isolamento dos docentes destes níveis educativos teve na construção da sua profissionalidade e o modo como esses mesmos factores se poderão repercutir no desempenho de funções de gestão e/ou coordenação intermédia das escolas periféricas do agrupamento.

Tal como nos alertava Nóvoa (1992: 7), houve um tempo em que estudar o ensino sem contar com a subjectividade do professor (enquanto pessoa e profissional) era possível e essencial para que os estudos fossem considerados “sucessos científicos”. Em nome da objectividade foi assim esquecida uma variável que poderia influenciar fortemente a acção. Muitos trabalhos que se dedicaram às histórias de vida dos professores e suas experiências vieram mostrar como este aspecto se revestia de grande

importância ao nível de uma investigação séria em ciências de educação, colocando em causa, aquilo que, nas palavras do autor referenciado, são as “utopias da racionalidade”.

No contexto educativo português, os professores foram passando por múltiplas etapas no caminho da sua construção identitária. Como pontos altos do desenvolvimento da profissionalidade docente são apresentados como exemplos o período de Marquês de Pombal e a Primeira República. As tendências de desprofissionalização (ou proletarização) manifestaram-se durante o Estado Novo com uma política de desvalorização do professorado e também no pós-25 de Abril, onde as dimensões ideológicas prevaleceram sobre os critérios profissionais (Nóvoa, 1991: 18). Loureiro (2001: 45) relembra que a degradação da actividade docente, inerente a um forte controlo ideológico protagonizado pelo Estado Novo, aprofundou-se a partir da segunda metade da década de sessenta com a massificação do ensino. As políticas de controlo dos professores manifestadas em muitas frentes e, concretamente, com a abolição e manipulação de associações profissionais e de associações científicas conduziram o docente a uma situação de conformismo e a fixar-se defensivamente nos saberes que dominava e naqueles que eram veiculados por manuais e programas, tornando-os estáticos e dogmáticos (Cavaco, 1991: 165).

Loureiro (2001: 44) avança com a ideia de que se a intervenção do Estado como instituição tutelar do ensino assegurou, por um lado, aos professores a libertação da influência das comunidades locais e da Igreja, por outro, aprofundou a sua dependência, evitando o desenvolvimento autónomo da profissão. Aliás, muitos autores consideram que a docência nunca foi considerada uma verdadeira *profissão* exactamente pela dependência a que esteve sempre sujeita. A este propósito, Nóvoa (1991: 13) entende que os professores nunca tiveram uma codificação formal autónoma das regras deontológicas o que se explica pelo facto de lhes terem sido expostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado.

São múltiplos os factores que contribuíram e contribuem para a desprofissionalização dos professores, a saber: a escola de massas, a descredibilização da ciência e do conhecimento como algo palpável e controlável, a existência de várias subculturas que aumentou a divisão entre os professores, o aumento das exigências em relação ao trabalho docente, o desenvolvimento de múltiplos canais e de diversas formas de informação alternativas à escola, a incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel e, ainda, as múltiplas reformas impostas aos docentes pelos diversos governos. Estes são, também, os factores que têm contribuído para a

desmotivação pessoal, para o aumento dos índices de absentismo e abandono, para a insatisfação profissional, para o recurso sistemático a discursos de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional (Nóvoa, 1991: 20). Também tal como entende Cortesão (2000:7) as exigências e os desafios que se colocam, hoje, às escolas e aos professores são imensos e muitas vezes contraditórios, conduzindo, no nosso entender, ao agravamento da perda de sentido ou de missão da escola face à sua orientação “original”. A máquina legislativa contribui fortemente para o aumento dessas contradições, emanando normativos com discursos, muitas vezes, antagónicos ou pouco articulados e coerentes entre si e mesmo em contradição com as linhas políticas orientadoras mais abrangentes. Tal como nos diz Cavaco (1991: 158) definem-se finalidades em política educativa que manifestam uma aparente visão holística, global e integrada dos problemas, mas regula-se e decide-se compartimentando, desagregando, gerando conflitos e entropias. O professor tem que protagonizar papéis contraditórios estando sempre sujeito a críticas e exposto a contradições. As contradições que se jogam na escola geram um desconforto e mal-estar, provocam desconfianças e auto-limitações e não facilitam a apropriação dos professores de um outro conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional, dos mecanismos do seu funcionamento e das vias da sua transformação (Cavaco, 1991: 158).

Por outro lado, a excessiva burocratização e uniformização obrigam a que os docentes fiquem “formatados” a uma lógica de repetição de práticas dificultando o desenvolvimento de verdadeiras acções autonómicas e inovadoras. Loureiro (2001: 127) adverte-nos, de certa forma, para essa questão quando refere que a organização escolar se caracteriza por uma excessiva formalização e regulamentação do trabalho e que os professores orientam a sua actuação por um conjunto de padrões que derivam das normas, valores e crenças profissionais. O autor adianta que a burocratização ameaça a autonomia profissional. A corroborar esta mesma visão, Sacristán (1991: 71-72) entende que a escola se apresenta como uma instituição obsoleta, o que põe em causa a legitimidade dos professores, contribuindo também para a sua desprofissionalização. Para além destes aspectos, somamos ainda as pressões/regulações de cariz tecnocrático e mercantil que têm vindo a assolar a escola e que têm contribuído para o acentuar das lógicas burocrático-rationais. Neto-Mendes (2004: 26) explora esta ideia falando de uma profissionalidade que se recria entre uma lógica de regulação estatal e uma lógica de regulação de mercado, já que o universo da regulação docente se perspectiva, sempre, como uma multi-regulação, constituindo o processo de profissionalização dos

professores uma construção permanente determinado pela história, cultura e política. Assim, os desafios que se colocam hoje à vida profissional dos professores, fruto das multi-regulações, ou permitem uma reconstrução da profissionalidade docente, ou, pelo contrário, aumentam a possibilidade da desprofissionalização. Dias (2004: 255) refere que as políticas educativas desenvolvidas nas últimas décadas têm privilegiado modelos organizacionais que promovem novas formas de regulação, das quais destaca: a abertura às regras de mercado, a redefinição das competências entre a administração central e as escolas, a diluição entre as fronteiras dos sectores público e privado, a diversificação das formas de prestação de contas e de controlo. Perante este quadro que impõe um aumento de adaptabilidade e flexibilidade dos profissionais de educação, a autora fala-nos de grandes mudanças até, na forma, como os indivíduos são definidos. Assim, explica a autora: “num cenário onde o mercado tende a afirmar-se como a meta-narrativa dominante os actores sociais são, duma forma crescente, encorajados a planear toda a sua experiência de acordo com as regras do cálculo económico (...) parece fazer sentido falar do risco do «fim das profissões» ou, numa perspectiva menos extremada, de profundas alterações nos contextos de trabalho de muitos profissionais incluindo aqueles, como é o caso dos professores, cuja actividade mais se parece demarcar do universo económico”.

Um outro aspecto que tem contribuído para a desprofissionalização docente é o facto de os professores estarem muito mais implicados, ao nível educativo e nas suas diversas vertentes, nos processos de operacionalização do que nos de conceptualização. Muitas das actividades inerentes ao domínio da acção profissional da docência, nomeadamente a concepção de currículos, a gestão dos tempos e espaços, o tipo de gestão dos grupos, a decisão sobre os documentos/instrumentos que a escola deverá criar, e muitos outros aspectos, estão entregues, às fatias, a várias entidades e actores, ficando os docentes meramente com a execução do que foi decidido noutros níveis de decisão, normalmente, na dependência do Ministério da Educação ou, como já vimos anteriormente, nas autarquias ou noutras instituições. Estes aspectos e a regulamentação excessiva da actividade pedagógica (e também administrativo-organizacional) acabam por constituir factores que contribuem para a desprofissionalização docente.

Por sua vez, Lima (2002: 100-103) fala-nos dos professores como um grupo profissional onde é manifesta a divisão, a fragmentação e a falta de um verdadeiro trabalho cooperativo. O autor entende que, quando existe algum trabalho cooperativo, isso ocorre em grupos fechados designando-os por subgrupos conectados em *redes*

desconectas. O isolamento profissional e a fragmentação são, no entender deste autor, características profundamente enraizadas, inevitáveis e até naturais da profissão docente. Esta situação tem marcado profundamente o crescimento dos professores enquanto grupo profissional, obstaculizando o desenvolvimento de um verdadeiro “corpo docente”.

Um outro aspecto que tem contribuído, de certa forma, para a dispersão da profissionalidade docente é aquele que decorre dos múltiplos papéis que o docente tem que assumir na actualidade. Sacristán (1991) refere que a ampliação do âmbito da profissionalidade dilui o seu conteúdo esbatendo as competências do professor, contribuindo este facto para o agravamento da situação. Também Esteves (1991: 108) entende que o professor está sobrecarregado de trabalho sendo obrigado a realizar uma actividade fragmentária lutando em frentes distintas, atendendo simultaneamente uma tal quantidade de elementos diferentes que se torna impossível dominar todos os papéis.

Esteves (1991: 99) apresenta-nos alguns factores de mal-estar que influenciam o desenvolvimento da profissionalidade docente. O autor distingue os factores de 1ª ordem, os que incidem directamente sobre a acção do professor na sala de aula provocando modificações no seu trabalho e tensões associadas a emoções negativas, e os de 2ª ordem, que se referem às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência e que têm uma acção indirecta afectando a motivação e a implicação do professor. As alterações recentes ocorridas no nosso país e que incidiram na carreira dos docentes, nomeadamente as mudanças ao nível da progressão da carreira, o modelo de avaliação que está em marcha, bem como as lógicas de funcionamento organizacional que têm sido impostas pela tutela, constituem factores de mal-estar quer de 1ª, quer de 2ª ordem.

Os factores e fenómenos que temos vindo a referir tiveram repercussões não só ao nível das práticas pedagógicas, com os alunos, como também a outros níveis, nomeadamente na gestão das organizações. Ou seja, mesmo quando os professores assumem cargos de gestão continuam a padecer de excessiva dependência e subordinação quer em relação ao poder central na figura do Ministério da Educação, seus dispositivos e estruturas intermédias, quer, ainda, em relação aos poderes locais (órgão de gestão de topo do agrupamento e autarquias). Muitos dos professores que assumem cargos de gestão ou de coordenação são docentes que, ao longo das suas carreiras, estiveram expostos à mobilidade, ao isolamento, à subordinação e à dependência bem como a lógicas de individualismo. Esta condição pode ser um factor

preponderante no comportamento do coordenador/gestor, ou seja, poderá pesar significativamente nas suas práticas, levando a que se possa apresentar como um sujeito actuando em conformidade com o que está instituído.

Nas nossas escolas, muitos professores acumulam funções pedagógicas e funções de gestão, dividindo-se por isso entre vários papéis, levando aquilo que há pouco descrevíamos como dispersão. Muitos deles, a maioria, não possui formação específica ao nível da gestão organizacional e curricular, tendendo à partida a reproduzir as lógicas dominantes que experienciaram enquanto profissionais de educação (quer directa quer indirectamente), nomeadamente os modelos de director de escola e/ou delegado escolar, que como já tivemos oportunidade de explorar situavam as suas funções no plano administrativo (preparação e envio de documentação), inscritos nas lógicas da racionalidade burocrática linear. Tal como postula Cavaco (1991: 186), a instituição no seu processo de regulação impõe representações tranquilizantes e estabilizadoras, códigos superficiais que ocultam a conflitualidade, rotinas multiplicadoras da mediania que burocratizam as tarefas e geram uniformidade.

Contudo, apesar da socialização dos docentes e a construção das suas identidades profissionais se terem pautado pelos vários fenómenos que temos vindo a descrever, muitos docentes tentam romper com estas perspectivas e lógicas de acção. Nesta linha, Cavaco (1991: 190) considera que há muito que se defende que a escola é uma instituição conservadora que funciona em conformidade com o instituído. No entanto, segundo a autora, a escola é, ainda, capaz de abrigar contradições e conflitos pela introdução de mais ideias. É um espaço onde a mudança penetra através da afirmação dos protagonistas, onde, em resumo, os indivíduos *estão em acto*. Cavaco (1991: 159) entende que “é neste quadro que deverá ser conceptualizado o ofício do professor, como agente social, devendo este ser contemplado através de uma perspectiva poliédrica e multifacetada”.

Parece-nos, portanto, que há alguns pontos que necessitam de ser enfatizados na perspectiva de uma (re)construção sustentada da profissionalidade docente, tais como: a importância da autonomia; a auto-reflexão; a cooperação (*corpo* docente); o questionamento dos processos burocratizados; a diminuição da dependência do poder estatal; o combate à hierarquização e à subordinação; a valorização da formação; o protagonismo quer na concepção e gestão, quer na execução dos processos educativos.

1. A escola como organização complexa

A escola como organização tem sido uma das áreas de estudo privilegiadas em vários campos educacionais, em particular na administração e na sociologia das organizações educativas. Costa (2003a: 19) refere que, embora subalternizada (ou mesmo ignorada) relativamente a outros objectos de estudo das Ciências da Educação, o interesse pela reflexão sobre a escola como organização se tornou um dos investimentos principais. O autor acrescenta que esse facto se deve, por um lado, ao tipo de orientações políticas postas em prática e, por outro, aos resultados das investigações realizadas no âmbito da análise organizacional e administrativa das escolas. No entanto, como refere González (1993: 168), cada vez mais tem sido abandonada a ideia de escola como entidade objectiva e independente da acção e intenção humanas para surgir como realidade construída através de processos interactivos e interpretativos

Partindo da ideia de escola como organização, importa, agora, rever o conceito de organização. Alguns autores tentando definir organização acentuam mais os aspectos materiais e técnicos da definição – conjunto de equipamentos e de processos de transformação, meios técnicos e financeiros – ou seja a dimensão mais visível, enquanto outros enfatizam mais a componente social do conceito e que se traduz no conjunto de pessoas organizadas que trabalham para determinados objectivos.

Sedano e Perez (1989: 41 e 42), no âmbito de um trabalho de síntese sobre esta matéria, identificam algumas das definições mais correntes e utilizadas: i) é o caso de Weber (1922) que identificou a organização como sendo um grupo corporativo, com uma determinada relação social limitada por certas regras e disposições; ii) Mooney (1947), para quem o termo organização se refere a um corpo onde se incluem todas as suas funções correlativas e todas as funções que vão aparecendo em acção; iii) Etzioni

(1964) que entende a organização como uma unidade social que é criada com a intenção de alcançar metas específicas, tais como cooperativas, hospitais, igrejas, escolas, entre outros; iv) Katz e Kahn (1977) que definem as organizações como sistemas abertos que interactivam com o ambiente; v) também, nesta linha, Mateu (1979) postula que a organização é um sistema social complexo, multivariado e interdependente, cuja dinâmica depende não só das atitudes, valores, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos sociais internos e externos, mas também das mudanças culturais e técnicas ambientais; vi) e o caso de Weinert (1987) que entende que uma organização é um conjunto colectivo com limites fixos e identificáveis, com uma ordenação normativa, com um sistema de autoridade hierárquico, com um sistema de comunicação e com um sistema de membros coordenados, formando um todo colectivo que se dedica a um conjunto de actividades que tendem para uma meta final.

Muñoz e Roman, citados por Costa (2003a: 11), afastando-se da tentativa de formular uma definição para organização, optam por apresentar alguns elementos fundamentais do conceito que salientamos aqui: a existência de indivíduos e grupos interrelacionados; uma orientação da organização para determinados objectivos e fins; a existência de diferenciação de funções; a continuidade no tempo.

Pereira (1999: 85 e 86) identificando duas facetas de organização, a estrutura e as dinâmicas, avança uma definição com base na caracterização que faz de ambas. No dizer do autor, a estrutura será aquilo que permite realizar as funções através de determinados processos num contexto cultural, inter-organizacional e sócio-económico específico. A outra faceta da organização, as dinâmicas, mostra as inter-relações que se estabelecem entre os sujeitos, o clima e a cultura que se desenvolve. Assim, nesta perspectiva e ainda segundo o autor citado, as organizações poderão ser consideradas como “sistemas de pessoas que se associam, estabelecendo várias inter-relações, para realizar determinados propósitos, mediante certas estruturas e funções, em contextos humano, interorganizacional e social específicos e em continuidade temporal”. Partilhando de certa forma esta perspectiva sistémica e ecológica, Carvalho e Diogo (1999: 18) defendem que é necessário entender a organização como um todo coerente com limites próprios que estabelece interacções com o meio envolvente. Os autores acrescentam que “a organização é uma realidade em movimento em que os seus subsistemas se organizam e interagem uns em relação aos outros, com uma identidade própria e com uma sinergia específica, na medida em que, vão construindo respostas ou soluções às alterações que podem ser introduzidas nela própria”.

Para tentarem definir organização, Hoz e Medina (1987: 21) consideram várias características que se supõe que as organizações possuam: i) a existência de diversos factores ou elementos que realizam actividades específicas integradas numa mesma unidade funcional; ii) uma unidade ou totalidade que deriva do facto desses elementos se conectarem entre si em função de determinados objectivos comuns; iii) um carácter prático e instrumental pois ela constitui-se um “ser para” atingir determinados objectivos específicos.

Não é tarefa fácil definir organização pois torna-se impossível dar uma definição que reúna um consenso alargado dos vários autores. É esta a opinião de Costa (2003a: 11 e 12) que entende que a questão básica que dificulta a construção de uma definição que colha a unanimidade de opiniões dos estudiosos da matéria se prende com o facto de a definição de organização assumir conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo. E o autor acrescenta que, tal como o termo organização, organização escolar assume distintos significados e características. Neste caso, a sua polissemia passa pelas diversas perspectivas e pelas distintas imagens organizacionais com que a escola é visualizada. Também Torres (1997: 87) afirma que parece existir um consenso no entendimento de escola como organização, não se verificando a mesma situação em relação à sua caracterização enquanto tal, na medida em que “ela é diferentemente focalizada pela pluralidade de discursos e perspectivas bem como diferentemente enquadrada pelos vários modelos de análise”. A propósito desta pluralidade de visões consoante as abordagens, Hoz e Medina (1987: 21) apresentam-nos vários olhares sobre organização escolar. Assim organização escolar poderá ser: i) um sistema de elementos e factores reais ordenados de forma a possibilitar um melhor cumprimento da acção educativa – neste sentido, muito amplo, a organização compreende a política educativa (governo da educação pelo poder político do Estado), a administração escolar (conjunto de acções para levar a cabo as políticas educativas), a legislação escolar (sistema de normas que pretendem concretizar a acção educativa do Estado) e a organização escolar propriamente dita cuja normatividade técnico-pedagógica se centra nos elementos das instituições escolares; ii) a estrutura formal do sistema educativo de um país; iii) a ordenação e disposição de vários elementos que concorrem numa determinada instituição educativa, constituindo um subsistema dentro de um sistema de acção mais amplo que é o sistema educativo; iv) a estrutura e o conjunto de relações hierárquicas e funcionais entre os diversos órgãos de

uma instituição educativa ou, ainda, o conjunto de grupos e papéis que desempenham na organização.

Na mesma linha de pensamento, Sedano e Perez (1989: 47), a partir dos trabalhos realizados por Hoz y Medina (1987), apresentam uma divisão para as distintas concepções de organização escolar que sintetizam, de certa forma, aquelas que apresentámos anteriormente: i) uma concepção mais ampla (macroorganização) e que corresponde às definições que dizem respeito ao sistema de factores reais ordenados para “melhor possibilitar” o cumprimento da acção educativa; ii) uma segunda concepção que compreende as definições que entendem por organização a estrutura geral do sistema educativo e as suas implicações sociais e pedagógicas; iii) uma terceira concepção, que incluiria as definições que dizem respeito ao estudo da escola e ao funcionamento dos seus elementos; iv) uma quarta concepção do termo e que integraria as concepções que concebem organização escolar como a estrutura e conjunto de relações entre os diversos órgãos de uma instituição.

A ilustrar a polissemia do conceito de organização escolar, podemos ainda fazer referência à organização escolar entendida como ciência, assumindo-se neste caso interdependente da organização geral, da organização empresarial, da administração escolar e das ciências da educação (didáctica, psicologia, sociologia, etc.).

Para além de todas as condicionantes que se apresentam para uma definição de organização escolar, sabemos que a sua grande complexidade dificulta ainda mais essa tarefa. O facto de a escola envolver múltiplos sujeitos e grupos, com interesses e necessidades distintas – quer os que exercem as suas funções no âmbito profissional, quer os próprios destinatários do serviço educativo constituindo-se, todos, “actores” do mesmo “palco de acção” – leva a que ela seja portadora de uma grande especificidade, pois a dimensão humana é fortemente marcada. A multiplicidade de respostas que a escola deverá dar nos diferentes domínios torna a sua acção demasiado abrangente. Por estas razões, a organização escolar é simultaneamente específica e complexa. Segundo Carvalho e Diogo (1999: 17), a escola é distinta das outras organizações pela sua especificidade, pela construção social operada pelos professores, alunos, pais e elementos da comunidade e pela certificação de saberes. Estes factores, associados à dificuldade de quantificar os seus *verdadeiros* resultados e ao facto de as metas a perseguir constituírem aspectos relacionados com o desenvolvimento humano em vários domínios, tornam a escola uma organização única. A revelar a especificidade da escola como organização, Torres (1997: 89) diz-nos que a visibilidade da escola como

organização tende a diferenciar-se, por exemplo, da empresa em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional. A peculiaridade da escola como organização deve-se também, segundo a autora, a aspectos que a marcaram ao longo dos tempos tais como: a centralização do sistema educativo, o controlo político, administrativo e burocrático; a ausência (ou precária) autonomia organizacional associada à inexistência de uma efectiva direcção organizacionalmente localizada e à especificidade dos seus objectivos centralmente definidos. Falcão (2000: 28) reafirma esta ideia, subscrevendo Bates (1987), quando diz que a escola representa um caso particular na categoria das organizações, uma vez que é dotada de especificidades político-culturais organizacionais e, como tal, distinta das demais organizações.

A escola como organização é, sobretudo, pautada por relações de interdependência. Esta interdependência e interacção entre os elementos que a compõem conduzem inevitavelmente a uma grande complexidade. Aliás, cada um desses elementos é, por si só, complexo. González, citada por Sallán (1993: 72), diz-nos que a escola “é um fenómeno no qual convergem componentes materiais, estruturais e funcionais, componentes de representação, culturais e sócio-contextuais constituídos basicamente pelos indivíduos e grupos que pertencem à escola e componentes políticos, ideológicos, sociológicos, dialecticamente gerados por conflitos, interesses de classes e cultura dominante. A grande ambiguidade de que se reveste a organização escolar e que faz dela complexa e muito específica prende-se ainda com as várias funções que lhe são atribuídas e com as várias facetas que ela vai mostrando”.

Ainda na tentativa de melhor ilustrar a ambiguidade da escola enquanto organização, socorremo-nos da conhecida divisão entre organização formal e organização informal. Segundo Pereira (1999: 89), organização formal diz respeito a questões que se traduzem em directrizes legais, estatutos, regulamentos, organogramas ou outros documentos enquanto que a organização informal diz respeito ao comportamento real dos seus elementos, ficando assim mais uma vez em evidência, por um lado, a dimensão técnica e/ou estrutural e, por outro, a dimensão humana e social e/ou das dinâmicas. Torres (1997: 90) acrescenta que a escola como organização exige a consideração de dois níveis de análise: o nível normativo externamente produzido e o nível das práticas organizacionalmente actualizadas.

Também Santos Guerra (2002: 54) entende que a escola se move entre duas realidades que configuram a sua cultura tão especial, a saber: i) *todas as escolas são iguais* – todas participam de determinados pontos comuns que lhes conferem uma

fisionomia particular; toda a escola é uma instituição heterónoma, com recrutamento forçado, de articulação fraca, com tecnologia problemática, de fins ambíguos, com forte pressão social; ii) *cada escola é única* – cada uma aplica de forma específica as mesmas leis, suporta as pressões de forma diferente, entende a prática e a tecnologia de modos diversos, recebe os alunos com ânimos diferentes, coordena o trabalho com intensidade variável e desenvolve os fins ambíguos em determinados níveis de concretização particular; cada escola tem um tamanho diferente, profissionais mais ou menos interessados na sua função, uma história remota e próxima que permite entender o que nela ocorre no momento presente.

Vicente (2004: 31), invocando Moreno, fala-nos das *organizações inteligentes* em oposição às organizações tradicionais. O autor explica que as organizações, na actualidade, desenvolvem a sua actividade numa situação de permanente mudança, em ambientes turbulentos e complexos, nos quais se produz a inter-relação de múltiplos elementos, também eles em contínua mutação. Assim, será necessário, nas palavras de Vicente, uma adaptação criativa numa contínua interacção com o meio, que permita um ajuste permanente entre a situação presente e o futuro desejado, constituindo esta tentativa de coerência entre o momento actual e o *dever* como um grande desafio para o saber organizativo. Esta visão de organização que valoriza a aprendizagem como forma de sobreviver em ambientes complexos e ambíguos, uma vez que lhe permite ir reconstruindo as suas lógicas em função de novos conhecimentos e visões tem assumido, entre nós, a designação de *organização aprendente*. Estamos perante uma visão que tem também sido utilizada no campo das lógicas de mercado em que o crescimento e desenvolvimento das organizações tem como objectivo principal aumentar o seu poder de competitividade apostando em princípios de *eficácia* e *eficiência* para aumentar a sua *produtividade* ou *rentabilidade*.

Almeida (2005: 41) sublinha, ainda, que nos estudos de administração escolar é frequente a preocupação com a distinção entre escola como organização e escola como instituição. A autora afirma que a escola como instituição envolve as dimensões sociais, culturais e axiológicas da educação, exercidas por interacções de ordem educativa entre gerações. Contudo, estas dimensões concretizam-se num espaço próprio – as escolas enquanto organizações – realidades complexas (ambíguas e polifacetadas), que assumem diversas faces, porque, como refere Lima (1992: 35), são socialmente construídas.

Tendo em conta o tipo de abordagem que pretendemos levar a cabo nesta investigação parece-nos que a seguinte conceptualização poderá responder globalmente ao nosso quadro de análise: A *escola* constitui uma organização que se dedica exclusivamente ao serviço da educação, com agentes educativos especializados que exercem uma acção especificamente formalizada com métodos, materiais e programas especialmente preparados, que se pratica durante um determinado período de tempo e que decorre num local próprio com peculiaridades, distinguindo-se de outras instâncias educativas como as casas de habitação, empresas e igrejas (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991: 67). Nesta definição, queremos também ter presente que *escola* pode ser entendida como um conjunto de edifícios, próximos ou afastados, com inter-relações entre si, constituindo “unidades” complexas – os Agrupamentos de escolas.

Porque a escola é de facto uma organização demasiado complexa e com várias “faces”, afirmamos, com González (1993: 160), que esta não deverá ser pensada como uma entidade objectiva, mas como um artefacto cultural e político. A autora defende que é necessário desenvolver um conhecimento sobre a natureza organizativa da escola, a partir da análise e investigação sobre as próprias organizações escolares. Guerra (2002: 16) alerta-nos para a noção de escola como um microcosmo, no qual se tece uma rede, por vezes, visível e, por outras, invisível, chamando a atenção para o lado obscuro da organização escolar, pois, segundo o autor, estas zonas mal iluminadas da organização escolar resultam da rotina institucional, do pragmatismo, dos posicionamentos assentes na ideia da eficiência, da heteronomia funcional, do carácter ambíguo e contraditório dos seus fins, da falta de tempos destinados à reflexão, dos mecanismos de defesa e da dimensão oculta do currículo, entre outros.

Estevão (2008: 509) explora ainda a ideia de que a escola deverá ser uma organização comunicativa e convivencial pois tem que dar respostas aos diferentes cenários que se lhe apresentam, uma vez que não vive no vácuo. Assim, e continuando com o pensamento do autor, não podendo fechar-se no seu casulo para escapar às vicissitudes do meio, a escola deverá assumir a responsabilidade social de contribuir para a resolução dos problemas da colectividade ao mesmo tempo que, internamente, deverá procurar construir consensos de uma forma argumentada, mas sem desprezar o conflito ou o dissenso.

Este aspecto vem avisar-nos que, apesar de a escola revelar uma grande complexidade e de se constituir como um espaço político com múltiplos poderes, diversidade de interesses e necessidades, conflitos e desarticulações, distintas

estratégias, tem necessidade de negociação e de construção de consensos para poder responder ao meio e manter uma imagem positiva e, ainda, para sobreviver quer ao nível interno quer ao nível externo.

2. Perspectivas de análise organizacional

Ao longo dos tempos a escola foi sofrendo influências da gestão praticada em outros quadrantes sociais, em particular no mundo empresarial, decorrentes dos vários pressupostos teórico-conceituais aí construídos bem como das práticas vigentes na gestão de diversas organizações.

Na senda de melhor compreendermos alguns dos momentos que podem ter marcado a vida e a gestão das escolas (em Portugal), procuraremos, de uma forma sintética, fazer uma retrospectiva dos aspectos que nos parecem mais significativos da história da gestão organizacional e a sua ligação com a gestão das organizações educativas.

Sedano e Perez (1989: 36), tendo em conta trabalhos realizados por Garcia Hoz, Del Pozo, Ciscar y Uria, apresentam-nos três grandes etapas da história da organização escolar: a etapa pré-científica, a etapa de transição e a etapa científica. Na etapa pré-científica, destaca-se a corrente herbartiana que começa a dedicar uma especial atenção com a organização da escola. A etapa de transição surge nos finais do século XIX com a Escola Nova e em que diferentes ciências sociais contribuíram para a problematização do funcionamento e organização da escola; é também nesta fase que os conhecimentos ao nível da organização de empresas começam a influenciar a organização educacional, nomeadamente a visão de Taylor. A etapa científica, que surge com Owens a partir da década de cinquenta, e que se caracteriza pela aplicação das diversas teorias organizacionais à escola. Assim, diversas perspectivas de administração e gestão empresarial são transferidas para a realidade escolar, começando a falar-se: de escola como empresa, sintonizada com a linha taylorista; de escola como grupo de departamentos, apoiada na teoria de departamentalização de Fayol; de escola como burocracia, a partir da teoria de Weber; de escola como conjunto de relações de influência, inspirada nos trabalhos realizados por Elton Mayo e seus seguidores; e ainda de escola como sistema aberto, apoiada na teoria geral dos sistemas.

Foram muitos os autores que, ao longo dos tempos, no âmbito do estudo das organizações e especialmente das organizações educativas, se têm preocupado em tentar traduzir o funcionamento daquelas ou, simplesmente, encontrarem formas de as descreverem ou interpretarem. Para além de se socorrerem das visões mais clássicas, têm encontrado novas “fórmulas” de as reconfigurarem e/ou ligarem (através de

modelos, ideias metafóricas ou imagens) à luz dos conhecimentos que, entretanto, se vão produzindo nesta área de conhecimento.

Recorrendo novamente a Sedano e Perez (1989: 218), os autores propuseram uma tipologia assente em seis modelos – produtivos, humanistas, estruturais, políticos, culturais e sistémicos – que se nos afigura interessante para a caracterização das organizações educativas e que passamos a descrever de modo sintético.

Os *Modelos Produtivos*, inspirados nos trabalhos de Taylor, Fayol e Koontz entre outros autores, assentam nas teorias clássica e neoclássica e vêem a organização como uma unidade racional de produção, onde impera a visão economicista e mecanicista de homem e de organização. Estes modelos revelam as marcas deixadas por Taylor e que foram perdurando no interior das organizações (onde se inclui a escola) ou mesmo na concepção ao nível macro de diferentes sistemas organizacionais (onde se inclui o sistema educativo), importando rever: i) o tempo-padrão; ii) a padronização e uniformização dos métodos de trabalho, tempos e instrumentos; iii) a selecção, treino e especialização dos trabalhadores consoante as necessidades da organização. Por sua vez, Fayol estabelece os *princípios da administração* que viriam a ser considerados por muitos, tal como ele defendia, normas ou verdades para o melhor funcionamento das organizações. Algumas destas *verdades* do pensamento de Fayol são visíveis nas escolas: i) divisão de trabalho; ii) autoridade; iii) disciplina; iv) unidade de comando; v) subordinação do interesse particular ao interesse geral; vi) centralização; viii) hierarquia.

Os *Modelos Humanistas*, resultantes da difusão das ideias de Mayo, Lewin, Dewey e Moreno, entre outros, e que assentam na teoria das relações humanas, entendem a organização como um sistema social de papéis e *status*. Um dos grandes contributos dos Modelos Humanistas foi a percepção de que para além das estruturas rígidas estavam as pessoas e que essa variável poderia alterar o próprio desenvolvimento organizacional. Estes contributos tiveram muitas repercussões nas organizações educativas desde a necessidade de as escolas assumirem perspectivas democráticas até à indispensabilidade de responderem aos distintos interesses e necessidades dos diferentes sujeitos da escola. Convém, contudo, ter presente que, se por um lado, o movimento das relações humanas trouxe novas descobertas e enriquecimento da organização através do estudo do comportamento humano, por outro lado, a sua divulgação generalizada introduziu exageros e desvios a partir do momento em que passou a ser utilizado como técnica de manipulação das pessoas.

Os *Modelos Estruturais* tiveram como principais precursores Weber, Etzioni e Merton e estão apoiados na perspectiva estruturalista. A organização é vista como uma estrutura formal composta por vários órgãos com funções específicas respeitando-se a sequência racional de decisão. Pontificam aqui os trabalhos de Max Weber sobre a organização burocrática entendida como um sistema social organizado por normas escritas visando uma racionalidade e igualdade no tratamento de seus públicos, clientes ou participantes. Encontram-se aqui algumas das características da burocracia que acabam por estar bem presentes nas organizações em geral e, concretamente, nas organizações educativas: i) a aposta nas normas escritas; ii) uma sistemática divisão do trabalho; iii) a organização de cargos segundo o princípio hierárquico; iv) a fixação de regras e normas técnicas para regular o desempenho de cada cargo. O modelo burocrático foi entendido por muitos gestores, administradores e políticos como a “fórmula milagrosa” para um bom funcionamento e controle organizacional. No entanto, como todos os outros modelos, a análise do modelo burocrático veio a revelar o desprezo pela organização informal, a demasiada insistência na disciplina burocrática, bem como várias outras *disfunções*. Merton identifica o excessivo controlo administrativo e as suas consequências tais como a rigidez no comportamento, os sinais de autoridade e o grande apego aos regulamentos, os principais responsáveis pelo fechamento das organizações à inovação.

Os *Modelos Políticos*, que têm como principais precursores Gintis e Bowles, Ferrer, Freinet e Lobrot, assentam na teoria crítica marxista. O conceito de organização que lhe está subjacente é o de uma área de luta de interesses. Sedano e Perez (1989: 129) apresentam algumas ideias da autoria de Boman e Deal (1986) e que resumem a perspectiva política das organizações. São elas: i) as organizações são coligações compostas por indivíduos e de grupos de interesse; ii) os indivíduos e grupos de interesse diferem nas suas preferências, crenças, informação e percepções da realidade; iii) os objectivos e as decisões organizacionais emergem de variados processos de negociação, pactos e lutas; iv) devido à escassez de recursos e ao acentuar progressivo das diferenças, o poder e o conflito são características centrais da vida organizacional. Os Modelos Políticos contribuíram, em certa medida, para um conhecimento da organização no seu domínio mais informal, revelando que as organizações não eram estruturas estáveis e previsíveis mas que os seus actores tinham um papel preponderante na evolução das mesmas.

Os *Modelos Culturais*, que enfatizam a importância da cultura nas organizações e como defensores Sainsaulieu, Durkheim, Freire e Municio, vêem a organização como um conjunto simbólico de significados e, por essa razão, consideram que não existe um modelo organizativo universal como apontavam Taylor e Fayol. As organizações, segundo Sedano e Perez (1989: 183), estão imersas na sua cultura e condicionadas por ela. Os autores apresentam ainda algumas vantagens e limitações do estudo cultural das organizações. As vantagens são: i) a chamada de atenção para a existência de diferentes organizações consoante as diversas culturas espaço-temporais; ii) os contributos da organização para a elaboração e mudanças culturais; iii) a descoberta do sentido e significado de aspectos que à primeira vista parecem disfunções como os rituais, as cerimónias, os jogos, as reuniões e outras actividades que parecem actos improdutivos e sem conexão com os objectivos imediatos. No caso das limitações, referem: i) a diversidade de conceitos e teorias sobre cultura, o que impede um marco comum para levar a cabo o estudo cultural da organização; ii) um enfoque cultural prioritário ou que exclui outros enfoques de estudo das organizações corre o risco de perder aspectos essenciais da vida das organizações; iii) o estudo superficial ou o uso indevido de análises culturais pode degenerar em estereótipos; iv) o reconhecimento do perigo da imposição de determinada cultura (ideias, valores e símbolos) que poderá colidir com a liberdade pessoal de cada membro da organização (Sedano e Perez, 1989: 166 e 167).

Os *Modelos Sistémicos* têm como pano de fundo a teoria geral de sistemas e como preconizadores nomes como Bertalanfy, Katz e Kahn, Gomes Dacal, A Teoria dos Sistemas veio chamar a atenção para o facto de as organizações serem sistemas abertos, em interacção com o meio, enriquecendo a teoria das organizações com noções como: sistema, totalidade, crescimento, diferenciação, controlo, integração, informação, *feedback*, entropia, teleologia e homeostase. Também a teoria da contingência, com Lawrence e Lorsch, se juntam a esta abordagem, reconhecendo a natureza sistémica da organização, mas salientando que as variáveis organizacionais estão em complexo inter-relacionamento umas com as outras e com as condições do ambiente, o que os leva a defender que não existe uma única e melhor maneira de organização e que as organizações têm que ser ajustadas sistematicamente às condições ambientais. Tal como os outros modelos organizacionais, esta visão sistémica teve grandes repercussões na vida das organizações educativas, nomeadamente o reconhecimento da importância das partes para o funcionamento do todo (pois qualquer subsistema tem influência no funcionamento do sistema) e as relações de influência com o ambiente. Sedano e Perez

(1989: 204) salientam como vantagens: i) a interdependência entre os vários elementos ou subsistemas da organização; ii) a análise sistémica como instrumento útil para o estudo e diagnóstico das organizações; iii) a visão de sistema como totalidade que supera a fragmentação provocada pela especialização. Das limitações desta abordagem, mencionam: i) o esquecimento do homem e da sua acção; ii) a omissão da linguagem e dos aspectos culturais; iii) o esquecimento dos efeitos ecológicos; iv) o não reconhecimento das disfunções, do erro, da patologia e desequilíbrio da organização; v) o não reconhecimento do desenvolvimento organizacional.

Como podemos perceber através desta tipologia que Sedano e Perez nos apresentam, as visões de funcionamento organizacional vão desde as concepções mais clássicas que vêem a escola de uma forma predeterminada e previsível até a modelos que revelam a escola como organização dinâmica, instável e imprevisível. A propósito da ruptura com o pensamento linear do funcionamento organizacional e da visão racional e unitária que vigorou durante várias décadas, Costa (2007: 98) postula que a perspectiva pós-burocrática da análise organizacional recusa a ideia de que as organizações constituem unidades homogêneas e estáveis, devidamente estruturadas e hierarquizadas, sujeitas a processos de planificação pormenorizados e sequenciais e com objectivos e tecnologias bem definidas. Pelo contrário, são, antes, “espaços” flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do ambiente que a rodeia, marcadas por elevados níveis de incerteza, de desarticulação interna e que estão sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes. Na mesma linha de pensamento, também Falcão (2000: 33) adverte para o facto de as teorias clássicas se limitarem a propor modelos formais que analisam a escola do ponto de vista racional, enquanto as teorias modernas (interpretativas e sócio-críticas) analisam a escola como modelos complexos, desconectados e ambíguos. Também González (1993) se referia às abordagens interpretativas e políticas que, ao se afastarem da perspectiva técnico-racional, têm contribuído para uma visão mais alargada e aprofundada da escola “por dentro”, contribuindo para uma reconceptualização do campo das teorias da gestão organizacional. A autora adiantava que “a orientação técnico-racional, dominante durante anos, apresentava-nos uma visão de escola em termos basicamente formais e estruturalistas, como organização que funcionava racionalmente e em que os seus elementos tinham um carácter instrumental. Por sua vez, as análises realizadas desde as perspectivas interpretativas e políticas oferecem-nos uma visão de escola como uma

realidade socialmente construída e não isenta de componentes ideológicas e políticas” (González, 1993: 160).

Outros autores se têm preocupado em utilizar tipologias para distribuir os vários modelos de gestão organizacional tendo em conta que a escola é um espaço organizacional polifacetado (e ambíguo). Licínio Lima (1992) apresenta-nos uma tipologia que, em vez de salientar esta ou aquela dimensão de forma exclusiva, salienta a sua complementaridade. São quatro as faces apresentadas para a análise das organizações educativas (as quais podem coexistir na mesma organização): o Modelo Racional, o Modelo Político, o Modelo de Sistema Social e o Modelo Anárquico. Seguindo a pesquisa de Licínio Lima, o Modelo Racional acentua a visão instrumental das organizações na qual estas são vistas como formas de realização de objectivos, havendo uma sobrevalorização das estruturas organizacionais e das tarefas para perseguir os fins predeterminados. O Modelo Político realça a diversidade de interesses e ideologias, a inexistência de objectivos partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito e a racionalidade política. Por sua vez, os Modelos de Sistema Social (apoiados na teoria sistémica e na teoria das relações humanas) vêem a escola como um sistema vivo dependente das relações entre organização e ambiente. Por fim, o Sistema Anárquico (de influência interpretativa e sócio-crítica) entende as organizações como sistemas com elementos debilmente acoplados, objectivos pouco claros, participação fluida e graus elevados de desconexão e de indeterminação do poder.

São vários os autores – designadamente Morgan (1986), Costa (2003a), Santos Guerra (2002), Brunsson (2006), Ferreira (2005b) – que se socorrem de *metáforas* e *imagens* para revelar a dimensão polifacetada das organizações (e das escolas) no sentido de que seja mais fácil a compreensão da complexidade do sistema de relações que aí ocorrem. Santos Guerra (2002: 55), embora utilize a linguagem metafórica no seu discurso, adverte que as metáforas⁵⁷ permitem iluminar uma zona da realidade, mas, quase inevitavelmente, fazem com que se escureçam outras. Também Lima (2006b: 24), um dos investigadores que vê no discurso metafórico muitas potencialidades para o estudo das concepções organizacionais de escola, acaba por reconhecer que tem limitações. No seu entender, as metáforas são construções simbólicas arbitrárias, ou

⁵⁷ Ventura (2006: 29-44) explora aprofundadamente a importância do contributo das metáforas para a análise das organizações dando-nos conta no seu trabalho dos aspectos positivos e menos positivos do uso das metáforas na investigação. O autor diz-nos que desde há muito que diversos teóricos usaram a força interpretativa e comunicacional das *analogias*, *imagens*, *comparações* e *metáforas* no sentido de facilitar a compreensão, descrição e categorização da complexidade organizacional.

convencionais, cujo significado é culturalmente situado e não necessariamente universal, traduzindo alguma ambiguidade pois a sua interpretação depende dos contextos, códigos e regras de produção, bem como de recepção. Contudo, a metáfora ou a combinação de metáforas continua a ser uma das abordagens mais ricas e que melhor consegue fazer traduzir e interpretar a complexidade organizacional.

Um dos autores que certamente mais se distinguiu na utilização das metáforas para classificar as perspectivas organizacionais foi Gareth Morgan. Na sua obra *Images of Organization*, o autor diz-nos que as organizações são: *máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformação e instrumentos de dominação* (1986: 13). A visibilidade que teve esta obra justifica que lhe dediquemos um pouco de atenção, ainda que de forma muito sucinta: i) *A organização como máquina* – espera-se que as organizações e os seus empregados tenham um comportamento mecânico, em que as suas tarefas sejam atomizadas, especializadas e cronometradas, recuperando-se aqui os pensamentos de Taylor, Fayol e Weber; ii) *A organização como organismo* – estão aqui presentes propostas teóricas como a abordagem das relações humanas, a análise sistémica, a teoria da contingência e a abordagem ecológica, onde se admite que, para além de a diferentes tipos de organizações e de ambientes se adaptarem melhor diferentes modelos organizacionais, no interior de cada uma delas, poderão existir diferentes modelos organizacionais; iii) *A organização como cérebro* – trata-se de assumir a aprendizagem organizacional como um factor de desenvolvimento da própria organização bem como dos seus actores; iv) *A organização como cultura* – as organizações são na sua essência realidades socialmente construídas que tanto estão nas mentes dos seus membros como nas estruturas, regras e relações concretas, sendo assim necessário ao investigador desvelar um conjunto muito alargado de características e processos, dos mais mundanos aos mais subtis; v) *A organização como sistema político* – a política organizacional eclode quando as pessoas pensam de forma diferente e pretendem agir de forma diferente, criando-se uma tensão que tem de ser resolvida através de meios políticos, nesta perspectiva analisa-se a política organizacional a partir do tríptico *interesses, conflito e poder*; vi) *A organização como prisão psíquica* – Morgan (1986: 215) alerta para o facto de que esta metáfora permite compreender que embora as organizações possam ser realidades socialmente construídas, são-lhes frequentemente atribuídos uma existência e um poder próprios que lhes permitem exercer controlo sobre os seus próprios criadores; vii) *A organização como fluxo e transformação* – Morgan (1986: 252) fala-nos da *lógica de mudança* que

inclui quatro processos: a teoria da autopoiesis, a teoria do caos e da complexidade, a cibernética e mudança como produto de tensões entre opostos; esta perspectiva explora ainda as ideias de auto-organização e auto-reprodução dos sistemas, reconhecendo que as organizações têm que saber sobreviver com os condicionalismos do mundo externo; viii) *A organização como instrumento de dominação* - esta metáfora traduz a ideia de que as organizações acabam por constituir sistemas que controlam e dominam os seus actores estando sempre ao serviço dos mais fortes.

No nosso país⁵⁸, no campo da investigação e análise das organizações educativas, Jorge Adelino Costa (2003a)⁵⁹ também utiliza o “poder” das metáforas para, por um lado, melhor tentar descrever o funcionamento organizacional e, por outro, para as utilizar como possível “lente” para a própria análise organizacional. A complexidade presente nas organizações educativas veio mostrar que se torna cada vez mais importante utilizar vários “olhares” – e por isso várias metáforas – quando pretendemos investigar as organizações. Lima (2006b: 24) entende que a complexidade do processo de estudo das concepções organizacionais de escola não permite fazer corresponder uma determinada concepção a apenas uma imagem ou metáfora, modelo de análise ou paradigma. Através deste posicionamento conseguimos perceber que estamos distantes do pensamento linear, previsível e altamente estruturado das análises clássicas da gestão organizacional, das teorias da racionalidade técnico-instrumental, e que caminhamos para uma complexidade de análise que pretende aproximar-se da compreensão da escola como espaço organizacional polifacetado e ambíguo, reconhecendo-se aqui, uma mudança paradigmática.

⁵⁸ No caso do país vizinho, é curiosa a metáfora dos *Eixos* proposta por Santos Guerra (2002: 56-65). Esta metáfora pretende mostrar a configuração da situação da pessoa no espaço e ainda de como uma visão integrada das relações exige a conjunção e a coordenação dos três planos. No dizer de Santos Guerra, que por sua vez segue Wynne (1989), a pessoa será um ser óptico/estereoscópico, tridimensional, situado no espaço em torno de três eixos que a orientam e lhe conferem orientação e sentido. Um eixo atravessa-a de cima a baixo, tendo em conta o plano horizontal com o solo (dimensões superior e inferior); um outro, passa-a pelo vértex, dividindo-a ao longo dos ombros, a partir de um plano médio vertical (dimensões dianteira e traseira); e por fim, um terceiro, que a divide em secções laterais tendo em conta um plano sagital (dimensões esquerda e direita). Aplicando a metáfora às organizações educativas, o autor refere que o plano sagital ou eixo céfalo/caudal revela que a escola está carregada de relações que se articulam sobre o eixo vertical da hierarquia, existindo o perigo de que a relação autoritária se desenvolva, não em prol do indivíduo, mas em prol da manutenção da instituição. O plano antero/posterior revela que existem coisas à nossa frente e outras que, embora presentes, permanecem ocultas aos nossos olhos. Este plano alerta para que o significado de muitas relações está oculto e não pode ser encontrado na superfície dos factos ou dos discursos orais. O plano sagital ou eixo direita/esquerda inclui as relações nomotéticas e ideográficas, bem como as que têm como inspiração a força dos papéis e das normas, em contraponto às relações que nascem da decisão espontânea de quem se relaciona.

⁵⁹ Costa é um dos investigadores portugueses que tem contribuído para a divulgação do pluralismo teórico e para o debate entre os vários paradigmas sociológicos de análise organizacional.

São as seis *imagens organizacionais de escola* propostas por Costa (2003a)⁶⁰ que vamos apresentar de seguida e que nos ajudam, de acordo com um olhar polifacetado, a melhor enquadrar as várias visões do funcionamento das escolas, tendo em conta quer as abordagens clássicas (mas reconstruídas à luz do entendimento e da complexidade organizacional actual), quer as perspectivas mais contemporâneas deste campo teórico. Assim o autor apresenta-nos:

- *A escola como empresa.* De inspiração taylorista cruzada com as ideias de Fayol, é sobretudo uma visão produtiva de escola concebida, esta, à luz da organização empresarial. Salientam-se as seguintes características reveladoras desta visão: a uniformização curricular, as metodologias rígidas e uniformes, a constituição de agrupamentos de alunos tendencialmente homogéneos, uma lógica de cadeia fragmentada em ciclos, anos e disciplinas; a uniformidade na organização dos espaços e tempos, a prevalência de uma direcção executiva favorecendo-se as relações hierárquicas, entre outras.
- *A escola como burocracia.* É uma imagem que traduz a visão de escola de influência weberiana e que está presente não só nas escolas mas também na organização do próprio sistema educativo. Costa identifica algumas características desta linha que importa rever: a centralização das decisões dos órgãos de decisão do Ministério de Educação, traduzida na falta de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; a regulamentação pormenorizada; a previsibilidade dos resultados tendo por base uma planificação minuciosa; a prevalência de um modelo de organização piramidal; a uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; a obsessão pelos documentos escritos; a actuação rotineira revelada em comportamentos estandardizados pautados pelo cumprimento de normas escritas e estáveis; a pedagogia uniforme e ainda o entendimento burocrático da função docente.
- *A escola como democracia.* Trata-se de uma metáfora que ajuda a perceber a escola como espaço humano onde se privilegiam as relações. É das visões que mais paixões suscita, associando-se aos trabalhos realizados no âmbito das teorias das relações humanas e à visão democrática preconizada por Dewey. Os indicadores que Costa apresenta desta imagem organizacional são vários, dos quais destacamos: a valorização de processos participativos na

⁶⁰ Referimo-nos ao livro *Imagens Organizacionais da Escola*, com 1ª edição em 1996.

tomada de decisões, a utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados, a valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada e ainda a inclusão de preocupações como a motivação, a liderança e a satisfação dos diferentes actores.

- *A escola como arena política.* Constitui uma imagem que rompe com a visão de escola racional, unida, passiva, consensual e em equilíbrio. Vem essencialmente contribuir para um olhar sobre a escola como espaço de luta de interesses e poderes dos distintos grupos e actores que acolhe. Distinguimos várias características elencadas pelo autor e que nos permitem visualizar a escola como esse local de conflito, propenso a actividades micropolíticas: a escola é um sistema político em miniatura; a escola é um sistema debilmente articulado; os estabelecimentos de educação e ensino são compostos por uma pluralidade heterogeneidade de indivíduos e grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; a vida escolar desenvolve-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder; os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola quer no seu exterior e influenciam toda a sua actividade organizacional; interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem.
- *A escola como anarquia.* Situando-se, segundo Costa, na linha de ruptura efectuada pelos modelos políticos assume a imprevisibilidade, a ambiguidade e a incerteza do funcionamento organizacional. Assim identificamos com o autor determinados indicadores que nos possibilitam “ver” as escolas através desta “lente”: a escola é uma organização complexa, heterogénea, problemática e ambígua; o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida que é suportado por intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; a tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas de um forma desordenada, imprevisível e improvisada; uma escola não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos e indivíduos pouco articulados; as organizações

educativas são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo e ainda os diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola assumem um carácter simbólico.

- *A escola como cultura.* É uma imagem que nos revela o domínio da perspectiva cultural nas organizações educativas e que tem sido desde os anos oitenta uma das abordagens mais exploradas mas também uma das mais controversas. Salientamos aqui alguns aspectos identificados pelo autor e que nos permitem entender razões porque as escolas poderão ser analisadas e compreendidas por esta abordagem: a assunção de que cada escola é diferente de qualquer outra; o entendimento de que a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, rituais, cerimónias, entre outras; a ideia de que a qualidade e o sucesso de cada escola depende do seu tipo de cultura; o reconhecimento de que a valorização do conhecimento das questões simbólicas e subjectivas do funcionamento das organizações educativas é fundamental para uma compreensão das escolas como organismos sociais e ainda a importância da gestão do simbólico como elemento fundamental nas tarefas do gestor.

De uma forma geral podemos considerar que os estudos nesta área das ciências de educação revelam que visões unitárias poderão não ser suficientes para compreender a escola na sua totalidade e complexidade, pois sendo esta multifacetada, ou como alguns autores designam “poliédrica”, será necessário convocar várias abordagens para a poder interpretar.

3. Organizações escolares, ambiguidade e hipocrisia organizada

A visão de que cada escola é um sistema complexo e imprevisível situada num ambiente instável e onde os actores e as suas inter-relações têm um papel determinante no desenvolvimento organizacional levou a que gradualmente emergisse um novo paradigma com enfoques interpretativos e sócio-críticos que se foi afirmando e que trouxe novos contributos para as teorias organizacionais. Tendo em conta o trabalho de Schwartz e Ogilvy (1979), Sedano e Perez (1989) apresentam-nos as características do paradigma *emergente* que são definidas em contraste com o paradigma clássico dominante: i) *A organização é completa* – a diversidade e interactividade que caracteriza a realidade não permite que se reduza focando só um dos elementos constantes, já que o todo é mais do que a soma das partes; ii) *A escola é heterárquica* – não existe uma ordem natural; a ordem que identificamos é imposta pela mente humana; a hierarquia que predomina é o resultado instantâneo do jogo ou luta de factores em interacção contínua; iii) *A escola é holográfica* – a organização não é uma máquina, assemelhando-se mais a uma imagem holográfica em que em cada uma das peças contém informação completa sobre a totalidade; iv) *A organização é indeterminada* – o seu comportamento não é previsível; a sua condição natural é a ambiguidade; v) *A causalidade é mútua* – não é válido um modelo linear de causa-efeito pois a interfluência entre todos e cada um dos factores é mútua e contínua; vi) *A organização é morfogenética* – não está construída e não é um conjunto fechado; as mudanças operam modificações em diversas formas: novas coligações e grupos; distintos problemas, soluções dispares; vii) *Não existe uma orientação objectiva no estudo da organização* – existem sim múltiplas e diversas perspectivas.

Nesta perspectiva, e seguindo Lima (2006b: 19), faz cada vez mais sentido que, para a compreensão da escola como organização educativa complexa e ambígua, se convoquem os modelos organizacionais analíticos/interpretativos de análise sociológica das organizações. A complexidade e ambiguidade organizacional acentua-se se atentarmos naquilo que Lima refere como a dualidade conceptual que o termo organização encerra. Por um lado, a entidade ou unidade social, gramaticalmente expressa pelo substantivo “organização” e, por outro lado, a actividade ou acção de organizar expressa pelo verbo “organizar”. Assim sendo, por um lado, temos a necessidade de estudar as entidades, as estruturas ou formas organizacionais e, por outro

lado, temos necessidade de estudar os processos da acção de organizar ou dito de uma outra forma, a organização em acção. Assim, não se podendo prescindir desta visão dual, será necessário então convocar não só os *modelos organizacionais analíticos/interpretativos* que há pouco invocamos como também referenciais dos *modelos organizacionais normativistas/pragmáticos*.⁶¹

Ao assumirmos a escola como organização simultaneamente específica e complexa, entendemos que a não podemos descrever, compreender com um único modelo, imagem ou metáfora. O estudo das organizações educativas requer pois uma abordagem que ultrapasse este ou aquele enfoque, ou uma abordagem que seja ela própria convocatória de vários modelos ou imagens (Sá, 2006).

Lima (1992: 477) apresenta-nos uma abordagem que, convocando várias imagens é capaz de mostrar duas faces da escola – uma que é aquela que é percebida por todos e, outra, mais escondida, que existe à "margem da lei e das normas" e que pode até ser antinómica da primeira. O autor explica que a escola como organização não se revela exclusivamente burocrática nem exclusivamente anárquica, podendo inclusivamente ser as duas. Percepcionam-se dois planos: o *plano das orientações* e o *plano da acção*. O primeiro revela, normalmente, a escola como uma organização burocrática, mecanicista, articulada, objectiva onde a ordem e a certeza imperam. Por outro lado, o plano da acção mostra-nos a escola como organização ambígua, subjectiva, marcada pela falta de articulação e pela disjunção. Assim, a escola vai exibindo mais um lado ou outro, ou mesmo os dois, simultaneamente, funcionamento este designado pelo autor como *modo de funcionamento diptíco* da escola – e para o qual convoca várias metáforas com relevo para a anarquia organizada e a burocracia-racional. Apesar desta visão de dupla face, o autor esclarece que mesmo no plano das orientações é possível encontrar ambiguidades e disjunções. Segundo Lima, a acção vai-se desenvolvendo quer por referência às normas estabelecidas (normalmente os normativos emanados pelo poder central), quer por *infidelidade normativa*, ou ainda, com base em regras, produzidas pelos actores em contexto escolar. Assim sendo, poderá ser mais burocrática-racional ou mais anárquica. Lima (1992: 153-154) sustenta que a perspectiva jurídica, o normativismo e o legalismo característicos de muitas abordagens organizacionais da escola que são em boa parte produzidas pela própria administração

⁶¹ Ball (1993: 200) alerta ainda para o facto de as teorias das organizações, ou pelo menos algumas, servirem para legitimar certas formas de organização, já que algumas teorias oferecem mais uma justificação do que uma exploração, dificultando a percepção entre o «ser» e o «deve ser».

central não podem deixar de ser confrontados com as práticas dos actores, com as estratégias levadas a cabo por grupos ou subgrupos nas organizações, no fundo com o mundo não oficial da organização. É que, continuando a seguir o autor, a acção dos actores ora se apoia na ordem das conexões, ora promove a ordem das desconexões, constituindo a escola *locus* de reprodução normativa ou *locus* de produção de regras próprias, ou mesmo ambos. Também Estêvão (2006: 257) nos apresenta a natureza *dual* da escola invocando Habermas, com a concepção *dual* de sociedade, que revela duas perspectivas analíticas. Uma de carácter sistémico ou estrutural, com ênfase no sistema e cumprimento de funções de reprodução social, e outro ligado ao mundo de vida, visando interacções comunicativas. Estêvão entende que a escola como organização poderá ser vista como algo em inter-relação entre *sistema* e o *mundo de vida*, chamando a atenção para, por um lado, o seu carácter institucional e funcional e, por outro, para as acções que se coordenam através das interacções comunicativas estabelecidas entre os seus membros. O autor (2006: 261) adianta, ainda, que o facto de existir coexistência das duas funcionalidades, na escola, não pode permitir que se façam interpretações simplistas ou dicotomizadas colocando a razão instrumental e os seus efeitos sempre do lado do *sistema*. As acções do Estado podem conter dimensões potencialmente emancipatórias e a acção comunicativa (*sistemas de vida*) pode não conter sempre um potencial crítico e emancipatório pois é também, por natureza, reprodutora. Esta postura vem mostrar mais uma vez o carácter complexo do comportamento organizacional que não pode ter em visões unitárias e simples, a sua interpretação.

Um outro autor que nos convida a utilizar uma visão metafórica e que nos ajuda a perceber que as organizações, e muito especialmente as educativas, não seguem uma lógica racional, é Nils Brunsson. Através da metáfora da *hipocrisia organizada*, o autor revela que há dissonâncias entre *intenções*, *decisões* e *acções*.

Apesar da visão de hipocrisia, numa acepção corrente, ser vista como algo duvidoso e reprovável, Brunsson apresenta-no-la como uma solução, com vantagens morais e impossível de evitar (Brunsson, 2006: 15). O autor começa por explicar que as organizações estão expostas cada vez mais a pressões/regulações que vão ditando o que fazer e como fazer, sendo estas muito voláteis e dependentes de “modas”. Assim, refere: “normalmente, as tendências impulsionadoras ditam a forma como as organizações se devem comportar: há alturas em que a gestão por objectivos está na moda, enquanto noutras vigoram os sistemas de “lean production” ou a gestão da qualidade. Do ponto de vista da organização, a vantagem das modas e tendências é o facto de, a dado momento,

elas exibirem muitas das exigências à organização. As tendências vão e vêm mas, num dado momento, assinalam claramente o que deve ser feito e o caminho a seguir”.

Brunsson entende que a hipocrisia se constitui como uma resposta das organizações modernas ao mundo que as envolve e que lhes lança múltiplas exigências e desafios, muitas vezes contraditórios e inconsistentes. Como é impossível responder e satisfazer todas as exigências que são impostas às organizações, estas, para que possam sobreviver, acabam por funcionar de forma dupla, separando a *organização política* da *organização para a acção*. Esta é no entender de Costa (2007: 103) a resposta natural às exigências desconexas e contraditórias a que são submetidas as organizações. De uma forma geral, a hipocrisia permite à organização manter uma “imagem” que, de alguma forma, vai respondendo e correspondendo a muitas solicitações do meio e àquilo que se espera dela e, em simultâneo, prosseguir num rumo muitas vezes contrário ao que publicita. A organização utiliza o discurso ou a acção como formas de projectar a imagem que necessita para sobreviver. Ora, estes três planos, o *discurso*, a *decisão* e a *acção*, tanto podem aparecer articulados e coerentes como não. Muitas vezes essa articulação é meramente aparente. Entende o autor que, sendo a hipocrisia uma reacção ao conflito dentro ou fora da organização, é normal que se fale num sentido, se decida noutro e se actue num outro nível. Adianta ainda que a hipocrisia facilita a manutenção da legitimidade das organizações (Brunsson, 2006: 18). As organizações e, em especial, as organizações educativas necessitam de apoio do ambiente e têm que manter ainda que de forma aparente um discurso ou uma acção que satisfaçam por um lado, a comunidade em geral e os interesses específicos dos diferentes sujeitos (no caso da escola: os encarregados de educação, os autarcas,...) e, por outro, a tutela. As várias incoerências e as solicitações contraditórias externas entram por sua vez, muitas vezes, em choque com as convicções e formas de entendimento que os actores têm sobre como e qual deverá ser o caminho a seguir. Estas rupturas aumentam significativamente a possibilidade de incoerências e desalinhamentos entre os discursos, decisões e acções, por outras palavras, afastam a *organização política* e a *organização para a acção*.

Brunsson (2006: 56) apresenta-nos algumas formas que esta separação entre *organização política* e *organização para a acção* podem assumir no comportamento organizacional: i) a separação cronológica (em determinados períodos a organização responde às exigências da acção e noutros à exigência da política); ii) a separação por assunto ou tópico (alguns temas servem para produzir uma determinada acção e outros para orientar a política); iii) a separação por ambientes (a organização pode optar pela

dimensão da acção ou pela dimensão política, em função do ambiente com o qual interage); iv) e a separação por unidades organizacionais (a organização pode criar ou utilizar diferentes estruturas, umas para responder às exigências políticas organizando-se de forma semelhante ao modelo político e, outras, para responderem às exigências da acção, sendo organizadas à semelhança do modelo de acção ideal.

Também Estêvão (1998: 218) invocou este carácter complexo e desconexo das organizações (referindo-se às organizações privadas). O autor dizia que “enquanto fractalizadas, as organizações privadas são apreendidas como realidades e realizações multidimensionais, constituídas por estruturas, comportamentos e práticas nem sempre articuladas (ou articuladas segundo uma interconexão complexa), por saberes e representações em construção e frequentemente de sentido incerto, por processos internos com lógicas evolutivas diferenciadas, por sistemas de acção politicamente dinâmicos, com alguma aleatoriedade”.

A *hipocrisia* manifesta-se, assim, como uma forma de responder a tantos problemas e demandas que emergem quer do exterior, quer do interior da organização e que se sucedem de forma desordenada e sobreposta. Esta situação tende a acentuar-se, quanto a nós, quando as organizações têm grandes dimensões, envolvem múltiplos sujeitos dependem de diversas instâncias e interagem com muitos interlocutores com interesses distintos.

4. Liderança em contexto organizacional

A liderança é uma temática que ao longo dos tempos apaixonou muitos estudiosos, em particular quando entendida como uma “poção mágica” capaz de alterar, modelar ou influenciar sujeitos, grupos ou mesmo organizações e comunidades. Contudo, os estudos em redor da problemática dos líderes e das lideranças vieram revelar que esta variável não pode ser entendida de modo determinístico e decisivo na alteração do comportamento dos sujeitos pois, longe de poder ser analisada isoladamente, ela está envolta em grande complexidade e, por isso, cruzada com muitas outras variáveis, o que lhe confere também uma certa ambiguidade. É certo que se registam determinados períodos em que a liderança foi entendida como um aspecto central das organizações, nomeadamente nas organizações educativas. De certa forma, quando se equaciona que as organizações têm que ser eficazes e que devem seguir um determinado caminho previamente delineado, então a liderança aparece com mais protagonismo como garante de que o desejável possa acontecer.

É claro que a problemática das lideranças tem contornos mais vastos e não poderá ser encarada e perspectivada de forma linear, no sentido de causa-efeito. A sua problematização depende de onde parte o olhar e do contexto sócio-histórico, espacial, cultural e económico em que ocorre. A abordagem à questão das lideranças terá forçosamente que passar por uma exploração histórica até porque encontramos, desta forma, a compreensão para a sua existência e para os diferentes entendimentos e fases pelos quais passou esta problemática, que se manifesta em contextos onde múltiplos sujeitos interagem.

São muitos os autores que se têm dedicado ao estudo das lideranças quer no plano nacional quer internacional. Contudo, Costa (2000: 15) lembra que, sendo a liderança um objecto de estudo privilegiado de várias ciências sociais e humanas, ocupando um lugar central na investigação e na reflexão em torno das organizações, em Portugal, ao contrário do que se passa em outros países, o assunto tem estado um pouco esquecido. Estêvão (2000: 35) entende que o facto de se ter vindo, ultimamente, a colocar em evidência a questão da liderança nas organizações significa que as novas preocupações políticas remetem, por um lado, para a necessidade de, nos processos de decisão, a democraticidade e a autonomia serem reconhecidas como potencialmente geradoras de maior *eficiência* e *eficácia* e, por outro, para uma maior atenção aos microprocessos no

sentido de estes se constituírem em oportunidades emancipatórias e de inversão de concepções tradicionais de poder e controlo.

Das leituras que realizámos sobre este assunto fica-nos a ideia de que o conceito e respectiva problematização dependem, claro, do posicionamento histórico e teórico que se assumir. Assim sendo e para que possamos explorar melhor aspectos voltados para a noção e problematização de líder e liderança optamos por passar revista a algumas considerações sobre esta matéria tendo em conta uma abordagem diacrónica e intrinsecamente ligada às teorias da gestão organizacional. Tal como postula Costa (2000:15), “a liderança não constituiu um campo neutro, facilmente manipulável por qualquer receituário tecnocrático do tipo *take away*, mas sim um fenómeno muito complexo, cuja explicação carece de um enfoque organizacional”.

Assim, seguindo de perto o autor referenciado, procuraremos olhar para a liderança no ambiente das teorias de administração e da análise organizacional. Costa (2000) apresenta-nos um percurso interessante, mostrando-nos as concepções e os desenvolvimentos que a literatura sobre liderança nos tem oferecido, percepcionando-os, agora, através das várias teorias organizacionais. O autor agrupa as concepções sobre liderança em três visões: *a visão mecanicista da liderança*, *a visão cultural da liderança* e *a visão ambígua de liderança*. Vale a pena passar em revista esta tipologia pois, através dela, conseguimos depreender os vários posicionamentos sobre liderança e líderes.

Bryman (1996), citado por Costa (2000), diz-nos que os anos 40 marcam o início das preocupações académicas com a temática em análise. Nessa época e até aos anos 80, enquadrada teoricamente pelo paradigma positivista, a liderança alinhava-se à volta de três conceitos: *influência*, *grupo*, e *objectivos*. Tal como explora o autor que seguimos, tratava-se de uma visão hierárquica, unidireccional e sequencial da liderança que acompanhava as várias concepções e teorias organizacionais presentes na época (visões clássicas da gestão). A liderança constituía-se como uma acção que se revelava mecânica, pré-definida por alguém que, sendo detentor de determinadas características, levava outros a atingirem determinados resultados. Costa (2000) considera que mesmo no período em que as teorias das relações humanas e teorias comportamentais assumiam um grande ênfase, este estilo de liderança continuava a fazer sentido e, mesmo mais tarde, com as perspectivas sistémicas e da contingência, *a visão mecanicista de liderança* continuava a afirmar-se, ainda que, com outros contornos.

Dentro desta visão, conseguem identificar-se vários tipos de líder e/ou liderança. Recuemos à visão mais primitiva de liderança, que se reporta aos anos 40 e que se apoia na *teoria dos traços*. Partia-se do pressuposto que os líderes eram possuidores de determinados traços, características inatas que lhes permitiam em qualquer situação liderar grupos e organizações. Por essa razão foram exploradas as características (físicas e de personalidade) e as competências que melhor definiriam o perfil do *verdadeiro* líder. Esta ideia de que o líder já nascia líder foi aquela que dominou os primeiros passos das concepções de investigação em liderança e que viria depois a cair para outras derivações mas dentro da mesma lógica. Costa (2000: 17) designa o líder que alia determinados atributos pessoais a algumas características de personalidade como *líder nato*. O autor adverte que, mesmo já estando em evidência, a partir dos anos 30, a importância do factor humano nas organizações, com os contributos da teoria da relações humanas, a visão de líder nato encontrava-se sintonizado com a perspectiva tayloriana, a qual dava grande ênfase às características pessoais para admissão de trabalhadores. Era ainda congruente com as ideias que estavam subjacentes ao posicionamento de Taylor, em que o homem era visto de forma mecânica como uma peça numa grande engrenagem. A visão de *líder nato* fazia sentido num processo encadeado em que tudo estava predeterminado e era previsível e em que era absolutamente necessário que o desempenho dos trabalhadores conduzisse a determinada produção. O *líder treinado* é uma outra metáfora que Costa (2000: 19) nos apresenta para mostrar uma outra versão (dentro da visão mecanicista de liderança) e que se difunde por volta dos anos 50. Agora, a importância dos traços ou dos dons do líder nato era substituída pela preocupação de identificar os comportamentos de líderes que faziam com que determinado grupo se poderia tornar eficaz. Era importante identificar o que fazia o líder, como se comportava, em suma, o seu *estilo de liderança*. Já não estávamos perante um líder que já possuía determinadas características à nascença, mas antes um líder que poderia ser *feito*. Nas palavras de Costa (2000: 19), definidos os comportamentos-padrão, estes deveriam ser objecto de aprendizagem pelos candidatos a líderes. Esta forma de encarar a liderança que tinha, de certa forma, inspiração nas teorias comportamentalistas e na teoria das relações humanas viria a desencadear uma especial atenção à formação em liderança e ao treino dos líderes. Contudo, ainda não teríamos conseguido libertar-nos da perspectiva mecânica e previsível pois, no fundo, tratava-se de aprender a partir de um conjunto de indicações consideradas imprescindíveis para que alguém pudesse transformar-se em líder. Costa

(2000: 20) entende que os anos 50 deixaram um legado de importantes mudanças no entendimento da liderança, nomeadamente a importância da aprendizagem e o conhecimento sobre vários estilos de liderança de que são exemplos os três estilos de Kurt Lewin (autocrático, democrático e o liberal) e os de Owens (autoritário, democrático, *laissez-faire*, burocrático e carismático). As influências das perspectivas sistémicas e da contingência bem como o facto de se pôr em causa a racionalidade linear que marcara o período anterior no que diz respeito à gestão das organizações vêm contribuir para uma nova forma de encarar os processos da gestão e também, claro, das lideranças. Questiona-se a fórmula única para todas as organizações e a relatividade organizacional assumia protagonismo nas diferentes teorias da gestão. Os anos 60 trouxeram a ideia de que a liderança dependia dos contextos mostrando que um determinado comportamento de líder poderia ser eficaz numa situação mas poderia tornar-se ineficaz num contexto diferente. Esta visão, *teoria situacional* de liderança, apoia-se, como já deixamos antever, na teoria da contingência, perspectiva em que a organização tem que se *ajustar* às características do ambiente, apresentando-se o líder como *líder ajustável* (Costa, 2000: 21). Assim, em vez de se procurar a solução certa para qualquer situação, percebe-se que ela não existe à partida e que, por isso, para cada situação e cada contexto serão necessários comportamentos diferenciados. Fiedler (1990), citado por Costa (2000: 21), propõe o *modelo de contingência para a liderança* e uma *teoria dinâmica de liderança* baseado no controlo que o líder tem sobre a situação. Apesar de já nos termos afastado significativamente da primeira versão – o *líder nato* – continuamos, tal como entende Jorge Adelino Costa, ainda na visão mecanicista de liderança até porque não deixamos de girar à volta dos três vectores anteriormente referidos: *a influência*, *o grupo* e *os objectivos*.

Continuando nesta caminhada de ligação entre as visões de liderança e as teorias da gestão organizacional, encontramos nos anos 80 um ponto de viragem significativa pois a visão mecanicista passa a ser substituída (na tipologia de Costa) pela *visão cultural de liderança*. É pois no início dos anos 80 que emerge a *nova liderança* e que traz consigo várias teorias provenientes de várias vozes nem sempre sintonizadas: a teoria transformacional, a teoria carismática, a teoria visionária, entre outras. Em suma, a liderança deixa de ser vista como algo que se exerce de forma mecânica e prescritiva em que alguém (ou grupo) é influenciado para atingir determinados objectivos pré-determinados. O líder passa a ser encarado como um *gestor de sentido* e encontra o seu fundamento teórico na perspectiva da *cultura organizacional* (na perspectiva

*integradora*⁶² de cultura), muito difundida nesta época em que grandes empresas justificavam o seu sucesso através de culturas fortes e de valores partilhados. São várias as vozes que se fazem ouvir, afirmando que esta liderança não deixa de ser um processo de influência e/ou manipulação da cultura. Costa (2000: 23) designa este líder como *líder cultural* e esclarece que ele centra a sua acção na criação e na gestão da cultura da organização (manipulando valores, rituais, cerimónias, mitos e toda uma série de artefactos simbólicos) de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização colectiva para a acção sustentados por determinada visão organizacional.

A grande mudança na conceptualização das organizações é, em certa medida, também responsável pela perspectiva de liderança que, agora, apresentamos com a *visão ambígua de liderança*. A ruptura com a visão linear e racional do entendimento e funcionamento das organizações deu lugar a uma visão muito mais complexa em que a organização passou a ser encarada como flexível, instável, dependente de um ambiente incerto e turbulento. Também o entendimento da organização como estrutura muito estruturada, hierarquizada e que obedece a processos de planificação, a objectivos específicos e a tecnologias bem definidas, onde impera a norma e a ordem acabou por cair. A ruptura paradigmática em termos organizacionais veio revelar que, ao nível interno, a organização é fortemente marcada pelas desarticulações, por conflitos, pelas lutas de poderes, por interesses e necessidades distintas, mostrando-se por isso ambígua e imprevisível. Esta perspectiva, que tem como pano de fundo as imagens de organização como *anarquia organizada* e *arena política*, entre outras, vem abrir um caminho para novos desenvolvimentos no campo das lideranças e que nos chamam a atenção para o grau elevado de ambiguidade que existe nos cargos de lideranças formais. Costa (2000: 25) diz-nos que, nesta perspectiva, a liderança passa a ser equacionada como uma actividade dispersa (de contornos pouco definidos) que percorre a organização na sua totalidade, estando dependente de graus elevados de incerteza, de instabilidade e de irracionalidade que caracterizam as organizações dos nossos dias.

Glatte (1993: 521), na tentativa de perceber ou definir um líder para as organizações contemporâneas, defende que as pessoas implicadas em papéis de

⁶² Costa reporta-se a Martin (1992) com as suas três perspectivas sobre a cultura: a perspectiva *integradora*, a perspectiva *diferenciadora*, que revela que nas organizações existem várias subculturas, que há falta de consenso, que existem conflitos, e a perspectiva *fragmentadora* que nos apresenta as organizações com grandes níveis de ambiguidade quer na cultura da organização quer nas sub-culturas. As duas últimas perspectivas ao contrário da *integradora* (de carácter mais gestor) não se enquadram neste tipo de liderança mas naquela que é apresentada de seguida: a *visão ambígua de liderança*.

liderança deverão ter atitudes associadas a todas as imagens. Assim o autor entende que:

- i) a *imagem racional* requer atitudes analíticas e de exposição o que implica habilidades como o diagnóstico, a supervisão, a valoração de resultados e a previsão de tendências;
- ii) as *imagens colegial e de sistema social* pedem atitudes de carácter pessoal e logístico tais como: saber motivar os indivíduos e os grupos, organização de apoio logístico e formação e saber desenvolver um clima de confiança e compreensão;
- iii) a *imagem política* requer competências de influência e de construção de coligações, de gestão de conflitos, negociação de compromissos e percepção das motivações políticas que estão por trás das consequências prováveis das mudanças previsíveis;
- iv) a *imagem cultural* pede atitudes intuitivas e de juízo na medida em que é necessário o reconhecimento de valores, crenças dos diferentes grupos ou subculturas.

Também Sergiovanni (1996: 31) nos apresenta algumas teorias sobre a liderança que, tal como o autor anterior, são associadas a perspectivas distintas da gestão. São três as teorias de liderança propostas pelo autor que, embora se liguem a determinadas fases da gestão organizacional (que em termos históricos se sucederam), podem coexistir, hoje, em simultâneo, nas nossas organizações. As mais antigas são a *Teoria da Pirâmide* e a *Teoria da Via-Férrea*, que se encontram de certa forma mais ligadas às visões mais clássicas das teorias de administração, e a mais recente, a *Teoria das Competências*, surge a partir dos anos 80 envolta num certo furor como se de uma poção mágica se tratasse para salvar as organizações. Assim, de acordo com Sergiovanni, a Teoria da Pirâmide assenta no princípio de que a forma de controlar o trabalho dos outros é ter alguém que assume as responsabilidades pelo estabelecimento de directrizes, pela supervisão e por uma inspecção atentas. Na prática, a organização apresenta uma estrutura bem hierarquizada com o gerente-chefe no topo, outros gerentes com poderes delegados imediatamente abaixo e aqueles que são geridos na base. Segundo o autor, a Teoria da Pirâmide funciona bem para organizações onde é necessário produzir produtos em série, de modo uniformizado. A Teoria da Via-Férrea procura controlar o trabalho das pessoas que desempenham diferentes funções e que assumem diferentes responsabilidades. Ao contrário da anterior teoria, em que é exibido o poder hierárquico e a supervisão e controle directas, na Teoria da Via-Férrea tudo é pensado, delineado e predeterminado para que os vários sujeitos só tenham que seguir e cumprir o que está estipulado. Esta teoria funciona em organizações onde a previsibilidade e a determinação são importantes e, assim, os processos tendem a ser estandardizados através da especificação, em grande pormenor, do que é necessário

fazer, quando e por quem. A forma de controlo utilizada faz-se através da ligação entre as pessoas e o trabalho pré-estabelecido. Por fim, a Teoria das Competências que, segundo Sergiovanni, se afasta radicalmente das anteriores, pois destitui a importância das hierarquias instalando como ideia central a descentralização. Todos os sujeitos podem tomar decisões quer ao nível individual quer de forma partilhada. Contudo, há algo em comum entre esta teoria e as anteriores: é que permanece uma forma de controlo que, neste caso, se processa através da ligação a resultados esperados. Parte-se da ideia que a liderança eficaz será aquela que liga directamente os trabalhadores aos fins e não aos meios (Sergiovanni, 1996: 34). A Teoria das Competências aparece já num quadro em que a competitividade e os resultados mensuráveis são francamente importantes na vida das organizações para que estas possam sobreviver no mundo comandado pelas lógicas do mercado.

Com o percurso que acabámos de alinhar, procurámos estabelecer algumas ligações entre os vários posicionamentos teóricos da administração e gestão das organizações e as diversas concepções de liderança organizacional. Procuraremos no ponto seguinte situar algumas destas questões no quadro específico das organizações educativas e perceber se, neste caso, as concepções sobre o fenómeno da liderança surgem alinhadas com as especificidades próprias destas organizações.

5. A liderança nas organizações educativas

Tal como no campo das concepções sobre a gestão e administração das organizações educativas, o entendimento da liderança em contexto educativo sofre influências de vários campos, nomeadamente do campo empresarial. Contudo e como temos vindo a referir ao longo deste trabalho, as organizações educativas deverão ser estudadas tendo em conta as suas particularidades.

A especificidade das organizações educativas advém, especialmente, do facto de serem organizações que envolvem muitos sujeitos em formação e muitos actores com distintos níveis de responsabilidade em todo o processo educativo. Para além das múltiplas relações de inter-dependência que se desenvolvem no seu interior, a escola sofre/está sujeita a outras tantas pressões e regulações como já, anteriormente, tivemos oportunidade de explorar. No entanto e apesar de, nos últimos tempos, a identidade e a missão das organizações educativas terem sido afectadas pela incidência de inúmeros vectores externos, parece-nos que a sua principal missão – pedagógica – continua a manter-se. É pois aqui que nos vamos posicionar para explorar o conceito de liderança nas organizações educativas.

Estêvão (2000: 37 e 38) diz-nos que um dos desafios que se coloca hoje em dia no campo das lideranças prende-se com a capacidade de os líderes educativos serem capazes de orientarem as organizações educativas para um certo isomorfismo, visando o sucesso e a eficiência, sem ambiguidades. Segundo o autor, a liderança mais congruente com esta visão seria uma liderança empresarial de gestão escolar que, claro, nem sempre é compatível com os ideais democráticos. Esta visão de liderança não deixa de transportar uma certa promessa de mudança em que o líder surge como o salvador da organização: aquele que consegue resolver os problemas de falta de eficiência e eficácia que a escola tem revelado, pelo menos em função dos indicadores apresentados e difundidos por alguns estudos internacionais. Para resolver estes problemas bastar-lhes-ia, pois, convocar os princípios da *nova gestão* que apelam, entre outros valores, para a obsessão do controlo da qualidade, da gestão da qualidade total, da excelência e da responsabilização (Estêvão, 2000: 36). Mas será necessário adoptar a visão empresarial para nos afastarmos dos problemas de que a escola padece e melhorarmos os níveis de sucesso educativo? Sanches (2000: 45 e 46) recorda-nos as palavras de John Dewey quando mostrava que os princípios democráticos deveriam estar na base da governação

da escola, devendo o professor participar activamente nas decisões políticas da escola. A autora acrescenta que os modelos tradicionais preconizavam uma liderança de escola fundamentada na hegemonia de uma ordem racional e técnica, uma racionalidade governativa dominada por processos de obtenção de consensos a todo o custo e de normalização. Isto faz-nos pensar que a escola esteve sempre afastada de um modelo verdadeiramente democrático. E, apesar da difusão da rede escolar pública ter sido feita sob princípios democráticos, nomeadamente o aperfeiçoamento da gestão tendo em conta esses mesmos princípios, a verdade é que a participação efectiva dos actores esteve sempre muito condicionada.

Os tempos actuais são deveras complexos e sobretudo marcados por inúmeras contradições, como aliás, temos vindo a acentuar ao longo deste trabalho. Também aqui podemos revelar mais uma incongruência quando relembramos que num período em que tanto se clama pelo trabalho cooperativo entre os docentes, nos tenhamos afastado em termos dos discursos político-normativos de uma liderança do tipo colegial, aproximando-nos mais da liderança do tipo empresarial atrás descrita por Estêvão. A propósito de *liderança colegial*, Sanches (2000: 49) diz-nos que ela se constrói sob o princípio organizacional de conexão fraca o que se opõe à ideia de uma liderança forte, frequentemente associada à eficácia das empresas (e das escolas). A autora diz-nos que é natural que segundo esta perspectiva ocorram fenómenos de descentralização interna de liderança e que passam a manifestar-se e a exercer-se de forma dispersa. Também Barroso (2000: 192) se preocupa com a questão das lideranças dizendo que é necessário reflectir como deveriam pensar e actuar os docentes que exercem cargos de liderança formal sejam eles o director, o presidente do conselho pedagógico, o coordenador de estabelecimento, o coordenador de departamento ou outro. Segundo o autor, importa perceber que estes líderes deverão interessar-se por ajudar-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivariam a capacidade de melhorar e transformar as suas práticas. No entender de Barroso esta ideia faz deslocar a questão da liderança de uma perspectiva tecnológica ou gerencialista em que, de um lado, estão os que decidem e, do outro, os que executam, para uma perspectiva de *liderança pedagógica*, mais consentânea com a cultura profissional docente. Também Costa (2000: 27) nos alerta para a importância das *lideranças pedagógicas* em contexto escolar até porque as escolas são, antes de mais, locais de aprendizagem por excelência – e daí a importância que assume a forma de liderar (também do ponto de vista do currículo oculto) na aprendizagem de verdadeiros processos de participação

democrática. Lima (2002:7), apesar de constatar inúmeros obstáculos no desenvolvimento da cultura de colaboração entre docentes (questão a que já nos referimos anteriormente), considera que a colaboração profissional é entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem. Falando-nos das atitudes desejáveis para os líderes das escolas, Sallán (1993: 569) salienta a capacidade que estas figuras terão que possuir ao nível das inter-relações pessoais, pois estas são fundamentais para promover a motivação dos colegas, para potenciar sistemas de comunicação horizontais e para delegar mais autonomias. Maroto (1993: 581) salienta também a importância das lideranças pedagógicas que favoreçam um trabalho pedagógico capaz de permitir aos professores a recuperação da confiança no seu protagonismo educativo e social.

Contudo e apesar de ao nível das lideranças muitos autores salientarem a importância das inter-relações e da comunicação, Sergiovanni (1996: 35) diz-nos que as Teorias da Pirâmide, da Via-Férrea e das Competências estão presentes de forma acentuada nas nossas escolas, muitas vezes até de forma combinada. O autor lembra que a Teoria da Pirâmide, quando aplicada a determinadas organizações, como é o caso das escolas, resulta num pesadelo burocrático, dando lugar à excessiva estandardização, simplificação e uniformização. Também a Teoria da Via-Férrea traz problemas ao funcionamento das organizações educativas na medida em que o alinhamento conduz a rotinas impessoais em que os sujeitos envolvidos são recompensados mais pelo cumprimento do estipulado do que pela resolução efectiva dos problemas. Trata-se de uma escola em conformidade com o instituído. A aplicação da Teoria das Competências nas escolas (muito em voga ultimamente) leva à obsessão por resultados de aprendizagem passíveis de serem medidos. Como as metas já estão previstas e estandardizadas à partida, pretende-se que todos cheguem a resultados semelhantes. O autor entende que a tónica do sucesso, nesta perspectiva, se situa no grau de competências, ou seja, quanto mais competente é o professor, quanto melhor for o seu desempenho, maior será a qualidade das aprendizagens obtidas. É claro que Sergiovanni critica a utilização de todas estas teorias de liderança nas organizações educativas apresentando e valorizando um conceito que, rejeitando a excessiva racionalidade que as teorias atrás referidas transportam, emerge de princípios construtivistas e democráticos, da imagem de escola como *comunidade moral* de aprendizagem (*Gemeinschaft*) e da necessária ligação e equilíbrio entre o *mundo-dos-sistemas* e o

*mundo-de-vida*⁶³, em que este último, deverá apresentar-se como nuclear. Segundo o autor, trata-se de restaurar o carácter da liderança escolar permitindo que nas escolas haja um processo recíproco de influência entre líderes e seguidores, envolvendo propósitos partilhados e papéis ligados a obrigações morais (Sergiovanni, 1996: 125). Tal como Sergiovanni que aposta numa liderança partilhada e orientada por valores, que se deverá afastar das teorias de mercado e aproximar-se das teorias de comunidade invocando conceitos como a partilha, a democracia e a participação, também Whitaker (2000: 108) considera que a delegação de poderes e a liderança repartida são essenciais para a vida das organizações educativas. Segundo o autor, a liderança não é apenas uma designação atribuída a um determinado indivíduo, mas sim uma função que emerge em situações organizacionais e que pode ser partilhada por todos quantos estão envolvidos. Assim, qualquer membro da organização poderá ser líder de alguma forma particular e de acordo com as circunstâncias. O autor adianta que um factor-chave da liderança é a capacidade de dedicar especial atenção à construção e desenvolvimento de uma cultura organizacional conducente à colaboração, participação e mudança (Whitaker, 2000: 123). Sarmiento (2000b:475) reforça a ideia de que a liderança nas escolas deverá ser um processo de construção e de partilha, não podendo constituir uma função meramente exercida por um líder individual que afirma a sua influência em função do carisma ou da autoridade administrativamente conferida. Deverá, antes, ser um processo interactivo no qual se exprimem valores e ideias, através dos quais os líderes, em todos os níveis organizacionais, regulam a mobilização das vontades individuais na acção colectiva. Na mesma linha de valorização das inter-relações e da importância da participação e cooperação, Trigo e Costa (2008: 562) apresentam a *Direcção por Valores*, uma perspectiva que começou a ser difundida na década de 90, apresentada como “um modo avançado de direcção estratégica e liderança participativa pós-convencional baseado no diálogo explícito e democrático sobre os valores partilhados”. Esta visão, que emergiu do mundo empresarial, terá algum interesse para as organizações educativas na medida em que tenta romper com a vertente técnico-instrumental das teorias tradicionais da gestão, recuperando a importância das pessoas, relações, diálogo e valores para melhor poder responder aos novos desafios da actualidade.

⁶³ Sergiovanni, invocando Habermas, fala-nos do *mundo-dos-sistemas* e do *mundo-de-vida*. O *mundo-de-vida* fornece os alicerces para o desenvolvimento de capitais sociais, intelectuais e outras formas de capital humano. O *mundo-dos-sistemas* é o mundo das estratégias instrumentais, de meios eficientes concebidos para a concretização de determinados fins. O *mundo-dos-sistemas* fornece os alicerces para o desenvolvimento da gestão e do capital financeiro e organizacional (Sergiovanni, 2004: 27).

Costa (2000: 29) assinala alguns marcos nos fenómenos da liderança nas organizações educativas que apresentamos em seguida pois para além de constituírem uma súpula do que neste ponto de mais significativo fica em termos da análise das lideranças, revelam que este fenómeno está longe de ser linear e racional como muitos estudiosos desta área ainda fazem crer. Assim: i) *a liderança é dispersa*, pois constitui-se como um fenómeno disseminado que percorre os vários níveis, sectores e agrupamentos da organização escolar; ii) *a liderança é relativa*, pois não tem uma interpretação unívoca, apresentando-se imbuída de ambiguidade sendo por isso entendida de modos distintos no que diz respeito aos conteúdos, aos processos ou aos estilos, tendo em conta as diferentes culturas, países, contextos organizacionais ou situacionais onde ocorre; iii) *a liderança tem de ter em conta a democracia escolar*, pois reconhece que o funcionamento da vida escolar deverá ser pautado por procedimentos democráticos, no sentido de revitalizar a democracia e a participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo, assim, uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão colectiva; iv) *a liderança tem de ter em conta a colegialidade docente*, sendo necessário assegurar a importância do reconhecimento da liderança enquanto processo que se desenrola inter-pares e que conduz a uma reflexão partilhada sobre a acção e ao desenvolvimento de lideranças dispersas, colaborativas, respeitadoras das autonomias individuais e grupais; v) *a liderança é um saber especializado*, reconhecendo-se que a liderança também se aprende não só no plano técnico e instrumental, mas também no plano da acção moral e da inteligência emocional; vi) *a liderança é distinta da gestão*, o que significa que estes dois conceitos não são sinónimos e também não estão relacionados segundo a lógica de causalidade linear; neste sentido, muitos são os líderes que não assumem cargos de gestão e muitos serão os gestores escolares (docentes que ocupam cargos de gestão formais) e que não são de facto líderes.

Terminamos este ponto com o conceito da *sustentabilidade da liderança*. Hargreaves e Fink (2007: 32 a 34) entendem que tão importante como falar de lideranças é necessário pensar na sustentabilidade das lideranças. Fazendo um contraponto entre a liderança do tipo empresarial e a liderança educativa, os autores assumem que, nas organizações educativas, só a última poderá conduzir à *sustentabilidade*. Na sua obra, os autores falam-nos de sete princípios para a *sustentabilidade da liderança* que passamos a rever, até porque atravessam e reforçam algumas das ideias exploradas por vários autores anteriormente invocados, a saber: i)

Profundidade – na educação devemos proteger e promover aquilo que é sustentável, que constitui enriquecimento da vida: uma aprendizagem profunda e alargada para todos; ii) *Durabilidade* – a liderança sustentável perdura pois preserva e promove, ao longo do tempo, os aspectos mais valiosos da vida; iii) *Amplitude* – a liderança sustentável dissemina-se na medida em que sustenta a liderança exercida por outros e baseia-se nela; iv) *Justiça* – a liderança sustentável não só não prejudica o ambiente circundante como o melhora, activamente; a liderança não prejudica as organizações adjacentes encontrando formas de partilhar conhecimentos e recursos com elas; v) *Diversidade* – as lideranças promovem a diversidade e evitam a estandardização: nas comunidades sustentáveis, o alinhamento é perigoso podendo contribuir para a dependência hierárquica; vi) *Disponibilidade de recursos* – a liderança sustentável desenvolve-se sem esgotar os recursos materiais e humanos; ela reconhece e recompensa o trabalho de outras lideranças; vii) *Conservação* – a liderança sustentável valoriza o passado aprendendo com ele, tendo em vista criar um futuro melhor.

6. A periferia como espaço de dispersão e de afirmação das lideranças

Quando anteriormente explorámos as questões das regulações (microregulações internas ao nível dos agrupamentos), percebemos que, por vezes e consoante a acção dos actores, as organizações educativas poderiam não constituir de facto uma organização piramidal, assumindo-se mais como uma organização policêntrica. Lima (1999: 75-76) elucida-nos sobre esta matéria quando refere que o sistema de administração da educação e das escolas deverá se representado como um sistema policêntrico, muito embora os aparelhos político-administrativos e de controlo assumam grande centralidade. O autor considera que, por um lado, o centro é plural, ele próprio complexo e dinâmico pois as suas decisões são já fruto dos actores colocados em lugares centrais, lugares menos centrais e ou mesmo periféricos, no interior do próprio centro, formalmente representado; ele constitui uma invenção das periferias, pois estas, ao serem assumidas como centros de acção educativa concreta, por actores concretos, confirmam e reinventam a existência do centro, que mais não é do que uma construção simbólica e cultural. Por outro lado, cada organização escolar é afirmada, simultaneamente, como um centro de acção educativa e como uma periferia política-administrativa – *centralidade periférica*. Assim, o autor conclui que esta topografia complexa, em que cada escola é simultaneamente um centro da acção educativa e político-administrativamente periférica e em que o centro definido político-administrativamente é, por sua vez, periférico relativamente à acção educativa (escolas), permite reconhecer uma macro-organização do tipo policêntrico.

Percebendo que para lá da organização formal determinada pela administração central, através da legislação e de outros instrumentos de regulação e controlo, existe uma outra organização “*invisível*” e que se vai desenvolvendo à “*revelia*” e “*clandestinamente*” da instituída, muitas vezes aproximando-se desta, outras afastando-se, parece-nos necessário que se reconheça a existência de múltiplos centros de decisão. Reconhecer e promover a pluralidade de inúmeros centros de gestão será dar um passo em frente no caminho de uma efectiva descentralização.

Voltando às lideranças e tendo em conta a perspectiva de Lima, podemos pois afirmar que, ao nível das periferias, poderão surgir lideranças que contribuam, de facto, para o emergir de novos centros de decisão ou para o reforço dos que já existem. Esta situação em que os centros emergem das periferias não será mais do que a afirmação

das periferias sobre o centro ou, por outras palavras, o surgir de “verdadeiros centros de acção”. Sendo assim, a afirmação das periferias pressupõe, também, por um lado, o emergir de lideranças novas (lideranças dispersas) e, por outro, a afirmação das lideranças que já existem, aspectos que estão, aliás, a nosso ver, intrinsecamente ligados.

Capítulo 4

O Coordenador de estabelecimento e a gestão intermédia do Agrupamento de escolas

1. A gestão intermédia das escolas/agrupamentos

Antes de nos referirmos especificamente à *gestão intermédia* das escolas/agrupamentos, entendemos que será necessário clarificarmos o conceito de *gestão*, tendo em conta a sua relação com os termos *administração* e *liderança*. Hoz e Medina (1987: 25) entendem por administração o conjunto dos órgãos de direcção e gestão por meio dos quais os poderes públicos realizam as políticas educativas. A administração educativa tem, segundo os autores, um carácter jurídico-político conectado às linhas da política educativa traduzidas nas acções macro-estruturais do sistema. Gestão, por sua vez, é a dimensão ligada ao nível técnico-pedagógico que se ocupa da disposição de elementos concretos, escolares ou ambientais para a realização mais *eficaz* dos objectivos das organizações educativas. Gairín Sallán (1993: 65) partilha da mesma ideia dizendo que administração está mais relacionado com os aspectos mais gerais da educação (decisões mais político-estratégicas) enquanto que gestão é uma dimensão mais técnica, ou seja, a forma como se organizam as escolas, mais concretamente as funções de organizar. O autor, socorrendo-se de Ricardo Riccardi, enuncia algumas: i) Programação; ii) Organização ou distribuição de funções; iii) Actuação; iv) Coordenação; v) Controlo. Por outras palavras, a gestão será, em termos de administração dos sistemas educativos, um nível de acção situado no plano *meso* e que procura, em cada organização concreta, desenvolver de forma táctica, com alguma margem de autonomia, as acções que conduzirão às finalidades expressas nas linhas de política educativa definidas ao nível da administração global (poder central).

É claro que, se nos localizarmos ao nível de um agrupamento de escolas, podemos encontrar vários níveis de gestão: os órgãos de gestão de topo (a assembleia de escola, a

direcção executiva⁶⁴); os órgãos de gestão intermédia, como sejam os coordenadores das diferentes estruturas de orientação educativa e os coordenadores de estabelecimento, e, por fim, os “gestores da linha-da-frente” da acção educativa, que seriam os professores. Estamos, neste caso, perante três níveis de actuação: o primeiro nível, o dos órgãos de topo, que constitui o nível *estratégico* da organização, aquele que define as linhas gerais de actuação; o segundo nível, dos órgãos de gestão intermédia, o plano *tático*, e, por fim, um terceiro nível, o da “gestão da sala de aula”, do terreno concreto da acção educativa, ou seja, o plano *operacional*. Esta é, contudo, uma leitura que se inspira nas perspectivas da gestão clássica (Fayol) em que a departamentalização e a especialização de funções de coordenação são consideradas essenciais para a gestão organizacional, ou então, numa perspectiva gerencialista, que necessita, para ser implementada, de cadeias de controlo assentes numa coordenação que melhore o desempenho dos diferentes actores situados em diversos patamares da cadeia.

Lembrando a questão das lideranças, importa, todavia, referir que os gestores, também vulgarmente denominados *líderes formais ou legais*, podem não se constituir como verdadeiras lideranças. Os líderes formais podem não desempenhar efectivas funções de liderança e os “verdadeiros” líderes da organização podem não ocupar lugares ou posições de gestão. Ciscar e Uria (1988: 113) identificam o líder legal como atributo de uma posição determinada numa organização formal, uma posição a que se chega legalmente e que confere poder de direito. Contudo, esse líder legal pode nem sempre ser reconhecido como líder.

A existência de vários níveis nos diferentes níveis de gestão pode ser encarada, como já referimos, numa lógica técnico-racional, numa lógica gerencialista mas, também, poderá realizar-se na lógica de escola democrática quando é assumida como uma forma de assegurar a participação e a representação de distintos actores na gestão organizacional. Nos primeiros casos, a ideia de gestão repartida serve os objectivos da *eficácia* e da *eficiência*, apostando numa resposta rápida e única, com a melhoria do produto final que, no caso das escolas, se traduzirá em indicadores de qualidade de aprendizagens mensuráveis. No último caso, a partilha na gestão serve os princípios da equidade na participação e na distribuição de poderes, concentrando-se na melhoria efectiva das aprendizagens dos distintos alunos e de distintas respostas a contextos diferenciados, respeitando-se ritmos e identidades específicas.

⁶⁴ Remetemo-nos aqui para o quadro legal definido pelo DL. 115-A/98.

Ultimamente, nota-se a preocupação em valorizar o papel dos "líderes" intermédios, ou melhor das figuras que ocupam lugares de liderança intermédia, reconhecendo-se que, a este nível, a acção é essencial para o desenvolvimento organizacional e para evitar a própria centralização de poderes, ou seja, o poder localizado apenas nos órgãos de topo. Assim, por exemplo, a Inspeção-Geral da Educação tem apontado nos seus relatórios a necessidade de nos agrupamentos de escolas se valorizarem as lideranças intermédias. Também no relatório realizado por uma equipa de avaliação internacional⁶⁵ sobre as políticas educativas para o primeiro ciclo do ensino básico, publicado em Janeiro de 2009 pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, é dada grande importância à reabilitação de figuras intermédias de gestão das escolas, nomeadamente os *coordenadores de estabelecimento*. É referido que é necessário dar uma atenção especial à figura de *coordenador de estabelecimento* pois, no momento, não se reconhece a existência de um posicionamento claro na estrutura de liderança do agrupamento.

Normalmente, as figuras de gestão intermédia, nos agrupamentos de escolas, assumem a designação de *coordenadores*: coordenador de departamento, coordenador dos apoios educativos, coordenador da equipa de educação especial, coordenador de ano, coordenador de ciclo, coordenador de estabelecimento, entre outros. Segundo Hoz e Medina (1987: 93), a complexidade das organizações educativas leva a que elas se organizem sob o *princípio da coordenação*. Segundo os autores o objectivo principal do princípio da coordenação é equilibrar toda a organização de forma a actuar de modo coerente numa direcção determinada. Contudo, os autores revelam que, apesar da necessária convergência de esforços para finalidades comuns, poderá e deverá haver diferenças na actuação dos distintos órgãos. Para ilustrar essa ideia, Hoz e Medina usam uma metáfora dizendo-nos que a organização é como um *concerto*, cujos sons procedem de várias vozes ou instrumentos, mas devem ser percebidos por todos e em que as variadas tonalidades e intensidades deverão chegar aos ouvidos harmonizados. Os autores apresentam-nos três modelos de coordenação que passamos a descrever: i) a *coordenação unitária*, piramidal, que se processa desde um único órgão superior; ii) a *coordenação funcional*, em que pode ser levada a cabo, conjuntamente, por vários órgãos coordenadores especializados dependendo, muitas vezes, de órgãos superiores; iii) a *coordenação* segundo a técnica de *staff and line*, em que o agente que exerce

⁶⁵ Estudo realizado por Peter Matthews, Judit Lannert Liesbeth, Gearóid Ó Conluain e Alexandre Ventura (2009), no âmbito da avaliação da política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico em Portugal.

funções de coordenação é um prolongamento do chefe. Em todas estas perspectivas fica em evidência uma certa rigidez e dependência das figuras que assumem cargos de coordenação em relação ao superior hierárquico, bem como, uma visão de coordenação como uma técnica de gestão que procura a sintonia e o equilíbrio organizacionais.

Recordamos Sergiovanni (1996) quando o autor colocava algumas dúvidas nas lideranças em escolas demasiado grandes. O autor referia que as escolas pequenas têm possibilidade de desenvolver lideranças mais fortes enquanto que em escolas demasiado grandes as lideranças tendem a ser fracas. Isto leva-nos a pensar que os agrupamentos de escolas, grandes unidades organizacionais, terão mais dificuldades ao nível do desenvolvimento de lideranças fortes, podendo e devendo por isso dar-se grande importância às lideranças periféricas. Assim e depois de termos reflectido sobre algumas questões em torno da gestão intermédia, lideranças formais intermédias e coordenação, fica-nos a ideia de que, na lógica de agrupamentos verticais, agregando muitos deles um número significativo de escolas, é necessário reequacionar a importância das lideranças na gestão intermédia, como forma de melhorar o desenvolvimento organizacional, respeitando a unidade e a especificidade de cada estabelecimento.

2. Do director de escola ao coordenador de estabelecimento

O *director* da escola primária é uma figura com larga tradição na história do ensino em Portugal, mas cujas funções cambiaram em função dos períodos históricos e dos correspondentes regimes políticos vigentes no nosso país.

Assim, se partir de 1919 (com o Decreto-lei 6137, de 29 de Setembro de 1919), o director de escola surge como um órgão de supervisão e controlo das escolas suportado por um conjunto de funções que, segundo Ferreira (2005: 465), se dividiam entre o controlo disciplinar e controlo burocrático, a mediação e coordenação pedagógica e o clima social; mais tarde, a Reforma de Março de 1933, inserida já no quadro ditatorial do Estado Novo, veio acabar, em certa medida, com as funções e práticas do director da escola em termos de mediação e coordenação pedagógica e do clima social, bem como com as “experiências democráticas” experienciadas pela escola. Entre outros domínios, esta reforma acaba com o conselho escolar, reduz o papel do director a uma figura de controlo burocrático e disciplinar que presta contas da vida da escola à administração central e que passa a ser nomeado pelo director geral sob proposta do inspector do distrito escolar (art. 31 do Decreto-Lei nº 22369, de 1933). Com efeito, este diploma vem atribuir ao director de escola inúmeras competências inscritas numa perspectiva de subordinação ao Estado e de mediação entre este, as escolas e os professores, exercendo o controlo disciplinar.

As competências consagradas no referido normativo legal ilustram o quadro de um sistema altamente centralizado e hierárquico, em que as diferentes figuras intermédias constituíam nada mais que “instrumentos” que pretendiam assegurar a ordem e o cumprimento das decisões emanadas do Estado. Percebe-se, através da análise dos termos utilizados, a necessidade de cumprimento obrigatório das funções atribuídas, depreendendo-se que, caso isso não acontecesse efectivamente, poderiam ser desencadeadas acções coercivas. Atente-se nas seguintes funções acometidas ao director, presentes no artigo nº 17, do Decreto-lei nº 22369: “Superintender nos respectivos serviços, promovendo a sua execução regular e de exacta harmonia com as disposições legais e com as instruções superiores”, adiantando que “são responsáveis por todas as infracções cometidas nos serviços a seu cargo, quando não as evitem ou delas não dêem conta ao seu imediato superior”.

Ferreira (2005: 466) refere que o director de escola era o delegado da autoridade na escola, junto dos professores, alunos e pais, zelando pelo cumprimento das instruções superiores e representava o primeiro instrumento de controlo de legalidade e da ordem no subsistema do ensino primário. Teixeira (1995), citada por Pires (2003: 38), entende que as funções atribuídas aos directores, e que estes deveriam desenvolver “de exacta harmonia com as disposições legais e com as instruções superiores”, eram, fundamentalmente: de âmbito administrativo (28,6% das funções atribuídas), de controlo (21,4%), de cooperação com o regime (21,4%) ou de informação (21,4%).

Percebe-se, assim, que a figura de director de escola, na época ditatorial, funcionava como um cargo num “modelo” fortemente centralizado, burocrático e hierárquico, que assegurava que as decisões emanadas do governo fossem integralmente cumpridas. Pires (2003: 38) relembra que os conselhos de professores haviam sido extintos e por isso nenhum professor, nem mesmo o director (indivíduo da confiança do poder central), tinha capacidade de participação decisória na organização quer pedagógica quer administrativa da escola, situação esta que se manteve inalterável até à revolução democrática de Abril de 74.

Após o 25 de Abril de 1974, o director de escola (órgão individual de direcção da escola primária) em vez de nomeado pelos órgãos governamentais passou a ser eleito pelo conselho escolar a que pertencia, órgão colegial de gestão da escola primária, entretanto “reactivado”. As escolas primárias eram então geridas por estes dois órgãos: o conselho escolar e o director de escola. Lembramos, ainda, que o conselho escolar era composto por todos os docentes em exercício em cada estabelecimento de ensino (no caso das escolas com menos de três professores, este órgão passaria a integrar docentes de outras escolas – *escolas agrupadas*).

Ferreira (2005: 468) diz-nos que o modelo de administração da escola primária procurava conciliar o centralismo das decisões administrativas, através do director de escola, e o profissionalismo das decisões pedagógicas, através do conselho escolar. O director de escola constituía a figura que continuava a representar a autoridade e a ligação ao Ministério de Educação de uma forma mais directa e a figura do conselho escolar representava a mudança de ideologia política que surgia em nome da participação democrática dos professores. Estas figuras de gestão das escolas primárias dividiam alguns poderes, sendo que o director de escola aparecia mais associado às competências burocráticas (funções essencialmente de representação e de execução) e o conselho escolar às competências pedagógicas. Estas funções podem ser percebidas

através das competências e atribuições do director de escola e do conselho escolar expressas no Despacho nº 40/75, de 18 de Outubro.

Clímaco e Rangel (1988: 67) referem que na formulação das competências atribuídas aos diferentes órgãos (director e conselho escolar) se perdeu a noção do que é direcção de escola, do que há que gerir e organizar e dos diferentes papéis que cada um tem que desempenhar. Como consequência da alteração das relações de poder, decorrentes da democratização da sociedade portuguesa, a relação da autoridade que os directores das escolas tinham sobre os professores, em termos hierárquicos e de estatuto, modificou-se, passando aqueles a dispor apenas de um estatuto de igualdade. Os autores adiantam que esta modificação, associada a uma concepção de autoridade democrática, fez esbater a importância da função de chefia e de liderança pedagógica associadas a responsabilidades individuais. Estas foram substituídas por responsabilidades colegiais e a figura do director foi reduzida à de um funcionário administrativo.

Pires (2003: 39) entende que, a par destas duas figuras de gestão das escolas primárias, continuavam a figurar, no panorama administrativo do ensino primário, as estruturas encarregues de fazer prevalecer a burocratização dos processos de decisão, às quais as escolas tinham que constantemente dar satisfações, pedir pareceres, autorizações e homologações. As estruturas em causa designaram-se inicialmente comissões concelhias ou de zona com funções administrativas, pedagógicas e de acção social escolar, passando, em 1977, a delegações de zona escolar e, em 1981, a delegações escolares com simples funções de apoio administrativo.

Embora o texto legal estabeleça diferentes competências para aqueles dois órgãos (director e conselho escolar), diferenciando-lhes as funções, na prática, verificava-se pouca diferença entre ambos, se forem tomados como referência o processo de tomada de decisão sobre os diferentes aspectos da vida interna da escola (Clímaco e Rangel, 1988: 63).

Apesar de a listagem de competências de director de escola, no período pós-25 de Abril, ser mais reduzida do que a que aquela que diz respeito à mesma figura no período do Estado Novo, e que mais adiante apresentaremos em quadro, percebemos que a tónica continua a ser colocada nos serviços administrativos e burocráticos, revelando-se ainda uma ligação forte ao poder central. O director de escola continuava a constituir-se como um instrumento que exercia as funções de mediador entre o Governo e os docentes, exercendo predominantemente funções de controlo e execução. Assim,

podemos dizer, com Clímaco e Rangel (1988: 89), que não havia grande diferença entre o conceito de direcção de escola que se praticava neste período e o que existia no anterior modelo de gestão. O emergir do conselho escolar como órgão privilegiado de participação dos docentes na gestão da escola parece uma falsa ideia, até porque as suas funções eram ambíguas e mal definidas. O seu pouco poder de decisão circunscrevia-se às questões pedagógicas. Os docentes continuavam unicamente a aplicar e a executar o que estava previamente definido e regulamentado pelo poder central. Neste sentido, os autores adiantam que, por oposição ao “fantasma” do director todo-poderoso, centralizador e fiscalizador, representante do poder central, se desenvolveu o mito de uma direcção colectiva sem lideranças individuais. No entanto, na realidade e tendo em conta os moldes de gestão das escolas do ensino primário da época, fazia pouco sentido falar de democraticidade de funcionamento e de participação efectiva, pois existiam poucas oportunidades de autonomia de exercício da capacidade de decisão.

Este diagnóstico não é, contudo, exclusivo das escolas primárias, mas encontra-se também presente nos níveis subsequentes de ensino (escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e escolas secundárias), pois, também aqui, Pires (2003: 52) refere que o modelo de gestão regulamentado, em 1976, pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, que regulamentava uma estrutura organizacional dita democrática, não foi acompanhado por um processo de descentralização, continuando as escolas a ficar sujeitas às determinações do poder central.

Quase duas décadas depois (e após a introdução pontual de um outro modo de organização das escolas básicas como foi o caso das escolas básicas integradas), com o Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio, surge, a título experimental, outra forma de organização e gestão das escolas do 1º ciclo do ensino básico (antigas *escolas primárias*) e dos jardins de infância: referimo-nos às *áreas escolares*, constituídas pela junção de vários estabelecimentos de educação e ensino (escolas do 1º ciclo e jardins de infância), de entre os quais um era considerado a *sede* e os outros os *núcleos* geograficamente dispersos. O normativo legal referido apontava como órgãos de gestão das áreas escolares: o conselho escolar (órgão de direcção), o director executivo (órgão de gestão de carácter unipessoal); o conselho pedagógico (órgão de coordenação e orientação educativa) e o conselho administrativo. O Decreto-lei n.º 172/91 apresentava um modelo organizacional que no entender de Almeida (2005: 54) pressupunha a participação da comunidade educativa na vida da escola, garantindo a representação de membros dos diversos corpos nos órgãos de gestão. O modelo estabelecia ainda uma

distinção entre direcção, por um lado, e administração e gestão, por outro. A direcção era exercida por um conselho de escola em que estavam representados os diferentes sectores da comunidade, e era este o responsável pela orientação geral da escola. A administração e gestão eram exercidas por um director executivo designado por concurso, que seria o responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional e as orientações do conselho escolar. Os diferentes núcleos constituintes da *área escolar* poderiam ter um *coordenador*, caso tivessem três ou mais docentes. Esta nova figura, que vem substituir em certa medida o director de escola isolada, “nasce” no quadro deste outro modelo de gestão. O coordenador de estabelecimento constituía um intermediário, tal como a figura de director, mas em vez de ser um mediador entre o órgão central (administração central ou serviços periféricos do Ministério da Educação) e as escolas e docentes, desta vez, seria entre o poder centralizado do órgão de direcção do conjunto de escolas e os docentes dos respectivos núcleos (escolas). Uma outra ideia que está associada a esta figura de gestão intermédia diz respeito a uma postura mais colegial do que no caso do director (que denotava uma postura mais autocrática). O *coordenador de estabelecimento* seria alguém que tomaria algumas decisões relativas ao funcionamento do estabelecimento pelo qual seria responsável, mas, à partida, numa base de diálogo com os seus pares (colegas de escola) e em conformidade com o estabelecido pelo órgão de gestão das escolas agregadas.

Contudo, não obstante a sua importância em termos de política educativa, este regime de administração e gestão (DL 172/91) não foi além de experimentações pontuais e de alcance reduzido, de modo especial neste caso das *áreas escolares*, e, a partir de 1997, surge uma nova possibilidade legal de associação de escolas. Reportamo-nos ao Despacho n.º 27/97, de 2 de Junho, que, abrindo portas à possibilidade de associação de várias escolas, institui que, no caso de associações das escolas do 1º ciclo com as escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico, deveria haver representantes dos docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico nos respectivos órgãos de gestão. Nas associações que englobassem exclusivamente jardins de infância, escolas do 1º ciclo e escolas do ensino básico mediatizado, o conselho escolar devia integrar obrigatoriamente representantes de todos os estabelecimentos. A gestão executiva passou a ser assegurada por comissões provisórias designadas pela direcção regional da educação (Pires, 2003: 41). Estas associações de escolas vieram reforçar a presença dos docentes dos vários níveis educativos nos órgãos de gestão de

topo, apagando, em parte, o protagonismo das figuras de gestão periféricas dos diferentes estabelecimentos. Os directores de escola deram lugar *definitivamente* aos *coordenadores de estabelecimento*, tendo em conta as que optaram por se agruparem.

Porém, é com o Decreto-lei 115-A/98 – legislação a partir da qual se aplicou a todas as escolas públicas do ensino não superior um novo regime de administração e gestão – que esta figura de gestão intermédia (o coordenador de estabelecimento) se generalizou no quadro da constituição dos agrupamentos de escolas.

Na tentativa de melhor equacionarmos as diferenças entre as competências do director e do coordenador, procuraremos alinhar uma síntese das mesmas, desde a Primeira República até aos nossos dias (DL. 115-A/98), tendo por base os trabalhos de Clímaco e Rangel (1988: 66 e 67), Silva (1988) e Ferreira (2005: 468). Utilizando as mesmas dimensões identificadas por Ferreira para classificar as competências e tendo como suporte a respectiva legislação, apresentamos nos Quadros I, II, III e IV as competências do director, nos períodos da Primeira República, do Estado Novo e do pós-25 de Abril de 1974, bem como as do coordenador de estabelecimento, na actualidade.

Quadro I – Competências do Director de Escola (1ª República)

	Director de Escola (1º República)
Competências de direcção	<ul style="list-style-type: none"> - Informar os responsáveis pela educação dos alunos do seu progresso moral e intelectual, colaborando com as famílias e delas obtendo a sua colaboração tão útil e precisa para conhecimento da criança, e para que assim possam o ensino e a educação acompanhar a evolução física e psíquica do aluno. - Promover o progresso da escola, coordenar os trabalhos dos professores, estimular as suas iniciativas e energias profissionais e estabelecer, entre todos, a boa harmonia.
Competências de controlo/execução	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar ao Inspector de Círculo as irregularidades ocorridas e cuja solução não esteja dentro das suas atribuições. - Organizar e ter em dia a escrituração da escola e da classe que dirige.

Quadro II – Competências do Director de Escola (Estado Novo)

	Director de Escola (período do Estado Novo)
Competências de direcção	<ul style="list-style-type: none">- Determinar a organização das classes e turmas e distribuir os serviços escolares.- Tomar, em casos de muita urgência e gravidade e na impossibilidade de aguardar resolução superior, as medidas de carácter excepcional que eles requeiram, dando imediata conta ao delegado da inspecção.- Requisitar, por intermédio do delegado da Inspecção no Conselho, o pessoal docente auxiliar e propor a autorização dos desdobramentos, segundo as necessidades do ensino e nos termos legais.- Requisitar a aquisição de mobiliário e material de ensino e tudo o mais que vise à melhor dotação dos serviços escolares, dirigindo-se para isso às estações competentes por intermédio do delegado da inspecção.
Competências de controlo	<ul style="list-style-type: none">- Velar pela disciplina da corporação docente.- Solucionar os conflitos entre o pessoal docente ou dar a participação daqueles que não puder solucionar- Impedir que nas escolas se realizem quaisquer reuniões não previstas por lei ou não autorizadas pelas estações superiores.
Competências de execução	<ul style="list-style-type: none">- Assistir, sempre que possível, aos serviços escolares e a quaisquer outros;- Prestar à inspecção de Distrito escolar, ou ao seu delegado, todas as informações que lhe forem requisitadas e fornecer, por intermédio do mesmo delegado, os elementos estatísticos, nos termos deste decreto;- Desempenhar os serviços de matrícula, nos termos da lei;- Prestar todas as informações que lhe forem requisitadas para a execução dos serviços de inspecção e de fiscalização.- Cooperar nos serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino e facilitar a sua execução;- Cooperar nos serviços do recenseamento, nos termos da lei,- Cooperar na execução dos serviços de protecção e assistência escolar;- Elaborar relatório anual dos serviços a seu cargo e enviá-lo ao delegado da inspecção do distrito escolar até 31 de Julho de cada ano.

Quadro III – Competências do Director de Escola (Após a Revolução de Abril de 1974)

	Director de Escola (1975)
Competências de direcção	<ul style="list-style-type: none">- Presidir às reuniões do Conselho Escolar- Decidir em todos os assuntos para os quais tenha delegação do Conselho Escolar.- Fomentar por todos os meios a normal frequência escolar.
Competências de controlo	<ul style="list-style-type: none">- Velar pela disciplina da escola, no que se refere aos alunos, professores e pessoal auxiliar.- Velar pelo cumprimento da Lei e das normas regulamentadoras.
Competências de execução	<ul style="list-style-type: none">- Submeter à apreciação do Conselho Escolar os assuntos que excedem a sua competência.- Executar as deliberações do Conselho Escolar.- Assinar o expediente e documentos de contabilidade.- Colaborar com a Comissão Concelhia (Delegação Escolar) em tudo o que lhe for solicitado, tanto no aspecto pedagógico como no aspecto administrativo.- Prestar colaboração às Comissões de Moradores, instituições de carácter cívico e Associações de Pais.- Atender os Encarregados de Educação, quando necessário.

Quadro IV – Competências do Coordenador de Estabelecimento (DL 115-A /98)

	Coordenador de Estabelecimento
Competências de direcção	- Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.
Competências de controlo	- Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; - Fazer cumprir as decisões da direcção executiva.
Competências de execução	- Coordenar as actividades do estabelecimento em articulação com a direcção executiva; - Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas.

Da análise das competências apresentadas nos quadros anteriores, verificam-se alterações significativas entre a natureza das competências do director de escola na Primeira República e no período do Estado Novo. No primeiro caso, identifica-se uma preocupação com o clima, quer ao nível da relação da escola com as famílias e meio local, quer ao nível interno, no ambiente entre docentes. Porém, esta característica perde-se no período de Estado Novo, assumindo-se uma natureza mais tecnicista e burocratizante. Verifica-se que em mais nenhum período apresentado é detectada a preocupação com a dimensão do clima organizacional, pelo menos de uma forma tão explícita. À medida que evoluímos no tempo e, concretamente, a partir do Estado Novo, podemos perceber que o número de competências vai diminuindo. Curiosamente, as competências de controlo mantêm-se sem grandes alterações ao longo do tempo, sendo naturalmente mais acentuadas no período ditatorial. Na evolução da figura de director para a de coordenador, verifica-se que as competências de execução sofrem uma redução significativa.

As grandes diferenças que encontramos entre a figura de *director* e a de *coordenador* prendem-se com: as ligações estabelecidas na cadeia hierárquica, a presença noutros órgãos de gestão das escolas e a definição dos papéis atribuídos.

O director de escola, no período do Estado Novo, fazia a ligação entre as escolas e docentes e os órgãos de administração regional e local, situados fora da escola e muito acima da sua posição hierárquica. Por sua vez, o director de escola, no período pós-25 de Abril de 74, estabelecia uma ligação entre as escolas e docentes e os órgãos de gestão posicionados a nível concelhio e que representavam o poder central. Na actualidade, pretende-se que o coordenador de estabelecimento faça a ligação entre as escolas do 1º ciclo e jardins de infância e os órgãos de gestão de topo dos agrupamentos de escolas.

A outra diferença encontrada diz respeito à presença do director ou do coordenador noutros órgãos de gestão. O director de escola, na Primeira República e no período do Estado Novo, não pertencia a nenhum outro órgão de gestão. No pós-25 de Abril, o director de escola era membro do conselho escolar (órgão colegial entretanto criado nas escolas), enquanto o coordenador de estabelecimento, na actualidade, não integra qualquer órgão de gestão (nomeadamente o conselho pedagógico) dos agrupamentos verticais de escolas.

Merece também a nossa atenção o processo de atribuição de cargo de director e de coordenador de estabelecimento. Na Primeira República e no Estado Novo, o director de escola era nomeado; no período pós-25 de Abril, era eleito por todos os docentes pertencentes ao conselho escolar; actualmente, não existindo conselho escolar, o coordenador de estabelecimento é eleito pelos docentes, seus colegas, que exercem funções no mesmo estabelecimento.

Por fim, voltemos o nosso olhar para a definição de papéis. Percepcionamos, de alguma forma, que o director tinha, nos vários períodos invocados, uma definição mais clara das competências atribuídas, especificando-se quais as acções a desenvolver. Por sua vez, as competências do coordenador de estabelecimento são, no DL. 115-A/98, formuladas de uma forma mais globalizante, mais ambígua e difusa.

Temos vindo a reportar-nos, basicamente, ao quadro legal que sustentava as funções do director de escola e não aos modos concretos da sua actuação que, como sabemos, nem sempre lhe corresponderiam. Alguns dos relatos conhecidos tendem a mostrar que, em muitas situações, o quadro legal parecia ser desvirtuado. Assim, a propósito da relação entre os directores de escola e os professores, Ferreira (2005: 557-558) diz-nos que, no período ditatorial, a relação entre os docentes e os directores de escola parecia ser pautada por alguma desconfiança, pois, segundo alguns professores, o facto de o director ser nomeado, colocava, de imediato, os docentes de sobreaviso. No entanto, após o 25 de Abril, são ainda descritas situações de alguns comportamentos autoritários de directores de escola, que acabam por não respeitar as decisões assumidas em conselho escolar, o órgão colegial que surgiu com os ideais democráticos. Contudo, ainda segundo Ferreira, percebe-se que as relações de controlo apertado, o autoritarismo e as exigências burocráticas (cumprimento de formalidades nomeadamente de registos), que imperavam no período do Estado Novo, vão dando lugar a relações mais abertas, mais próximas e formativas e mais centradas no domínio pedagógico do que no burocrático (2005: 559-571).

3. O papel do coordenador de estabelecimento nos agrupamentos de escolas

O *coordenador de estabelecimento* é uma figura situada ao nível da gestão intermédia dos agrupamentos de escolas, com funções de coordenação de escolas básicas do 1º ciclo (EB1), de jardins de infância (JI) ou de situações mistas, desde que estes estabelecimentos sejam constituídos por três ou mais docentes. No período a que se reporta a investigação empírica apresentada na segunda parte desta tese, encontrava-se em vigor o DL. 115-A/98 no qual consta que o *coordenador de estabelecimento* é um cargo a exercer durante três anos, com base na eleição dos docentes em exercício de funções em cada estabelecimento de ensino⁶⁶.

De acordo com o estabelecido no regime de administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98), “cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento de escolas mantém a sua identidade e denominação próprias” (art. 6º), constituindo “órgãos de administração e gestão das escolas: a) assembleia; b) conselho executivo ou director; c) conselho pedagógico; d) conselho administrativo” (art. 7º). Da análise destes excertos podemos inferir que, se, por um lado, parece ser importante manter a identidade de cada estabelecimento que compõe o agrupamento de escolas, defendendo as suas especificidades, por outro lado, o *coordenador de estabelecimento* não aparece integrado em nenhum dos órgãos de administração e gestão atrás mencionados, o que poderá comprometer a afirmação da identidade e especificidades de cada estabelecimento. É que, relativamente à coordenação dos estabelecimentos que compõem o agrupamento de escolas, o mesmo diploma legal refere que a “coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de

⁶⁶ Com o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o coordenador passou a ser nomeado pelo director do agrupamento e o seu mandato é, actualmente, de quatro anos coincidindo com o do director. Em relação ao Decreto-lei n.º 115-A/98, as competências mantêm-se, praticamente, as mesmas. O diploma legal refere que a coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de escolas é assegurado pelo coordenador, atribuindo, contudo, a este “personagem” um papel secundário no que diz respeito à tomada de decisões. Podemos ler no seu artigo 40º “1 — A coordenação de cada estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada num agrupamento é assegurada por um coordenador; 2 — nas escolas em que funcione a sede do agrupamento, bem como nos que tenham menos de três docentes em exercício efectivo de funções, Não há lugar à designação de coordenador; 3- O coordenador é designado pelo director, de entre os professores em exercício efectivo de funções na escola ou no estabelecimento de educação pré-escolar e, sempre que possível, entre professores titulares; 4 — O mandato do coordenador de estabelecimento tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do director; 5 — O coordenador de estabelecimento pode ser exonerado a todo o tempo por despacho fundamentado do director.” No que diz respeito às competências do coordenador, podemos ler no artigo 41º “ compete ao coordenador de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar: a) coordenar as actividades educativas, em articulação com o director; b) cumprir e fazer cumprir as decisões do director e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; c) transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; d) promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas”.

escolas é assegurado pelo coordenador” (art. 32º), atribuindo a este personagem um papel secundário no que diz respeito à tomada de decisões. No referido artigo são indicadas como competências: “cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva” e “veicular informações do conselho executivo ou direcção executiva”. A análise deste quadro legal evidencia que a figura de *coordenador de estabelecimento* tem como principal função veicular informações do conselho executivo do agrupamento para os docentes do estabelecimento de educação e ensino que coordena, bem como, cumprir e fazer cumprir as decisões do referido órgão de gestão de topo. Fica assim patente a função legal de “veículo de informação” ou de “dispositivo” de reforço de cumprimento de ordens superiores, podendo constituir uma peça importante de controlo do poder ao nível local.

Apesar da integração das escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância em agrupamentos, as câmaras e as juntas de freguesia continuam a desenvolver uma acção vinculativa na gestão organizacional daqueles estabelecimentos exercendo, como vimos anteriormente, múltiplas regulações e pressões. É neste espaço de tensões e de poderes cruzados que o *coordenador de estabelecimento* se movimenta, situação agravada pela sua condição de dependência imposta por uma regulamentação legal que coloca a tónica num papel de “veículo de informação”. O coordenador da escola do 1º ciclo, do jardim-de-infância ou da EB1/JI⁶⁷ é, assim, uma figura de liderança formal intermédia da escola a quem, neste momento, o quadro legal não concede grande protagonismo. Neste sentido, a tónica que é dada na lei ao cumprimento de funções e ao entendimento do coordenador como *elo de transmissão* é consentânea com uma certa lógica hierárquica vigente. O coordenador constitui mais uma peça ao serviço da cadeia descendente que deverá assegurar a uniformização de procedimentos.

Porém, como é regularmente apontado pela sociologia das organizações, nem sempre a acção concreta dos actores corresponde aquilo que está previamente planeado, delineado ou projectado em termos político-legais. A complexidade das tensões e pressões a que as escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância estão expostos leva a que muitos docentes e, concretamente, diversos coordenadores destas escolas periféricas, nem sempre se submetam às decisões e lógicas dominantes. Alguns podem desenvolver movimentos autonómicos que contrariem as tendências uniformizantes e de controlo provenientes da escola-sede.

⁶⁷ Estabelecimento do tipo misto que inclui uma escola básica do 1º ciclo e um jardim-de-infância.

4. Os Coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas

A existência de várias escolas dependentes de um poder central situado na escola-sede do agrupamento faz-nos invocar as palavras de Lima (1999: 67), quando o autor, embora numa perspectiva de análise mais macro, nos falava do controlo remoto exercido por um centro sobre as várias “capitanias” que constituíam nada mais do que ramificações desse mesmo centro, e que são vistas como departamentos periféricos ou serviços locais, que acabam por contribuir para o acentuar da administração centralizada. O autor (1999: 72) considera a escola como unidade elementar de um macro-sistema, que encerra as propriedades deste e que as reproduz local e institucionalmente. Sendo assim, a escola e os seus actores são condenados à reprodução normativa, negando-se-lhes a possibilidade de se auto-organizarem, de produzirem as suas próprias regras e de tomarem decisões. Esta situação que se coloca aos agrupamentos de escolas, como um todo, face ao poder central, poder-se-á colocar, por analogia, ao nível interno de cada agrupamento. Neste sentido, na “gestão” das escolas periféricas (“departamentos ou capitanias”), os *coordenadores de estabelecimento* não terão grande margem de autonomia, acabando por se constituírem como meros elos de ligação que asseguram as demandas do órgão de gestão central do agrupamento (também este dependente dos poderes regionais e central).

Porém, como avançámos já, a acção nas organizações educativas (bem como nas outras, obviamente) não tem só uma dimensão formal e político-legal. Ou seja, embora a legislação não atribua aos coordenadores de estabelecimento um papel activo na gestão organizacional dos agrupamentos e na liderança das escolas que coordenam, sabemos que algumas destas figuras, especialmente aquelas que também poderíamos classificar de “líderes”, podem tentar romper com esta lógica de cadeia hierárquica descendente, podem tomar decisões no sentido de acautelarem as especificidades e a preservação da identidade das escolas que coordenam, podem mesmo exercer estratégias de contra-poder, de *infidelidade normativa* (Lima, 2001) ou situarem-se num quadro típico de *hipocrisia organizada* (Costa, 2007: 97-118).

Tendo em conta o que Lima (1999: 58-59) nos diz relativamente ao papel dos actores periféricos das filiais das grandes multinacionais da era da globalização, e fazendo uma transposição para a escola, consideramos que sempre que os coordenadores vão assumindo um papel mais activo nas decisões que dizem respeito ao

percurso dos estabelecimentos que coordenam, quer na forma mais assumida, ou mesmo na clandestina, vão exercendo forças, que resultam em pressões da periferia para o centro de “comando”. É a partir destas acções, desenvolvidas por actores periféricos, em contextos específicos, que muitas vezes nascem decisões que são posteriormente formalizadas e mesmo generalizadas aos contextos mais gerais. Em situações em que os actores periféricos desenvolvem acções mais fortes e autonómicas, colocando em causa a subordinação às decisões centrais, as periferias podem transformar-se em centros de decisão. Lima (1999: 61) relembra o período pós-25 de Abril de 74 como aquele em que, de facto, se ensaiou um exercício de autonomia e de auto-governo democrático nas escolas. O ensaio autonómico desenvolvido pelas instâncias periféricas, tradicionalmente subordinadas às decisões centrais, foi levado a cabo por ingerência e apropriação de poderes, transformando as periferias em centros de decisão. O autor (1999: 74) diz-nos ainda que a macro-organização e o poder central são confrontados com lógicas e acções locais, com que dificilmente são capazes de se articularem, pois, em boa parte, estas revelam-se desafiadoras do tradicional poder do centro, reclamando maior autonomia, respeito pelas especificidades e pelas diferenças, procurando posições de alguma excentricidade face a decisões procedentes do centro. Esta visão, que se refere às relações estabelecidas entre a administração central e as escolas/agrupamentos, pode, conforme já examinámos atrás, ser transferida para um plano mais micro, ou seja, ao nível interno do agrupamento vertical de escolas. Sendo assim, as tensões de que se falava anteriormente passam a existir entre o centro, agora a escola-sede, e as periferias, as escolas periféricas, ou ainda, se quisermos, entre o órgão de gestão, o conselho executivo/director, e as figuras de gestão intermédia, os coordenadores de estabelecimento.

Quando os coordenadores de estabelecimento têm posições mais interventivas e autonómicas, é possível que deixem de se rever e de se auto-representar como actores periféricos e que deixem de considerar as escolas que representam como extensões do centro. Neste sentido, vão-se assumindo como actores estratégicos, contribuindo para que as escolas sejam centros da acção educativa concreta, acabando por pôr em causa a legitimidade do centro instituído, enquanto “unidade de comando” que tudo uniformiza e controla (Lima, 1999:74).

Assim, será lícito colocar a hipótese de os coordenadores de estabelecimento não assumirem sistematicamente a posição de meros elos de ligação entre a escola-sede e as escolas periféricas, mas de verdadeiros actores políticos que vão desenvolvendo ensaios

autónomos dentro da própria organização, contribuindo, de certo modo, para a construção de unidades organizacionais periféricas, com identidades próprias, no quadro mais vasto do agrupamento de escolas. Para além disso, como a propósito nos recorda Marty (1997: 19), existem muitas formas de os sujeitos que ocupam posições de liderança viverem este trabalho, dependendo do lugar onde o exercem, da idade que têm, da formação que receberam, das características que desenvolveram e das experiências individuais.

É, neste sentido, que equacionamos aqui três modos distintos de perceber o desempenho dos coordenadores de estabelecimento numa perspectiva de perfil de liderança, no pressuposto de que nos possam ser úteis na tipificação dos comportamentos examinados na nossa investigação empírica, a saber: o coordenador *burocrático*, o *laissez-faire* e o *actor estratégico*⁶⁸.

4.1. O coordenador *burocrático*

Entre as várias posturas que o coordenador de estabelecimento pode assumir, a mais comum será a que identificamos com o *coordenador burocrático* e que se encontra em sintonia com as lógicas administrativas dominantes. Assume o papel de elo de ligação entre a escola-sede (e os órgãos de gestão de topo do agrupamento) e a escola periférica que coordena, executando aquilo que é determinado pelas instâncias superiores, funcionando como um veículo de informação. Esta figura, que acaba por constituir mais um dispositivo na cadeia hierárquica da pirâmide organizacional, pode, em certa medida, ser o resultado do professor socializado na lógica hierarquizadora e centralizadora. O seu comportamento é, normalmente, pautado pela conformidade, pela passividade e, em certa medida, pela submissão e dependência. Os serviços de registo, produção e envio documental são as funções mais valorizadas. Segundo Owens, citado

⁶⁸ Embora, para esta tipificação de comportamentos de liderança, tenhamos recorrido a elementos de tipologias clássicas (a que já antes fizemos referência) como as de Kurt Lewin (com os três estilos de liderança: *autocrático*, *democrático* e *liberal*) ou de Owens (líder: *autoritário*, *democrático*, *laissez-faire*, *burocrático* e *carismático*), usufruimos também de um apoio significativo de outras perspectivas mais recentes de liderança, em particular, a proposta de Bass e Avolio, traduzida no *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire* (2003), com a liderança *transformativa*, *transaccional* e *laissez faire*. De acordo com Castanheira e Costa (2007), num estudo em que aplicam o Questionário (MLQ) ao contexto educativo português, “O líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objectivos suportados por valores e ideais. [...] A liderança transaccional baseia-se numa dicotomia clara entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, numa perspectiva mais de conformidade do que de criatividade face aos desafios e às metas impostas pela realidade organizacional. [...] Na liderança de tipo *laissez-faire*, por seu turno, o líder não exhibe comportamentos típicos de liderança, evitando tomar decisões, e abdicando da sua responsabilidade e autoridade”.

por Ciscar e Uria (1988: 125), o líder burocrático é aquele que ocupa um cargo administrativo e que exerce uma liderança legal. É o estilo mais corrente entre aqueles que assumem lugares de lideranças escolares pois, segundo os autores, é difícil escapar à força da burocracia. A burocracia é, então, um dos estilos de liderança mais comuns, até, porque, o pensamento jurídico-formal e a ética que lhe estão associados estão, ainda, muito presentes no aparelho do Estado, passando e difundindo-se no interior das organizações. Motta adianta ainda que a ética (da burocracia) amplia determinadas “virtudes” desta perspectiva de liderar e que incluem a precisão, a centralidade, a uniformidade, a subordinação e a racionalidade (Motta, 1986: 69 e 70). Maroto (1993: 586), tendo em conta estudos realizados sobre práticas directivas, refere que a maioria dos sujeitos que assume cargos de liderança na escola ocupa a maior parte do tempo em actividades relacionadas com tarefas administrativas, públicas e de disciplina, o que contrasta com o tempo real que dedica à organização pedagógica. Também Dinis e Alonso (2008: 360), citando Formosinho, relembram que a escola onde se valoriza a burocracia é um espaço largamente previsível, um lugar de normas e regulamentos que privilegiam procedimentos e critérios administrativos em detrimento de critérios pedagógicos.

4.2. O coordenador *‘laissez-faire’*

Ser líder formal não assegura, de facto, que se seja líder efectivo. Entre várias posturas ou “estilos de liderança” encontramos uma, designada e definida por certos autores por liderança *‘laissez-faire’*, que, em termos globais, se manifesta por uma desresponsabilização do trabalho de direcção, gestão ou coordenação. Poderíamos questionar-nos mesmo se estes comportamentos correspondem, realmente, a lideranças. Invocando, mais uma vez, a tipologia de Owens, apresentada por Ciscar e Uria (1988: 124), encontramos a liderança *‘laissez-faire’* caracterizada pela renúncia ao próprio exercício de liderança, sendo que os membros da organização dispõem de plena liberdade para actuar. Aparentemente, esta figura de liderança formal pode parecer muito liberal, mas, no fundo, não se interessa pela vida organizacional e não promove uma participação regrada. Se nenhum outro elemento da organização assumir o “comando”, o funcionamento organizacional pode degenerar para uma situação de algum desgoverno.

4.3. O Coordenador como *actor estratégico*

O papel do coordenador pode, no entanto, adoptar outros contornos quando, através de movimentos autonómicos, contraria as tendências uniformizantes e as lógicas de verticalização descendente. Referimo-nos àqueles que nos seus contextos vão inventado ou (re)inventando formas de coordenar os estabelecimentos de educação ou ensino, desencadeando regulações internas de baixo para cima ou das periferias para o centro. Estes coordenadores, assumindo-se como verdadeiros actores estratégicos de decisões políticas locais, não se revêem no estatuto de meros executores, de elos de ligação ou de simples veículos de informação nas organizações educacionais. Rompendo com as lógicas dominantes, vão, na sua acção, estabelecendo parcerias com vários actores locais, muitas vezes à revelia do que está determinado pelo poder central/local, com o objectivo de preservarem a identidade das escolas que coordenam. Normalmente, não atribuem grande importância ao formalismo documental e assumem-se como críticos e interventivos nos contextos educativos onde actuam. Embora o seu comportamento possa fugir ao modelo tido como formalmente correcto, acaba por ver reconhecidas, por diversos actores, nos vários níveis de intervenção, as suas competências de efectiva liderança. A propósito da relação entre a burocratização e a formalização excessiva de procedimentos e a autonomia profissional, Loureiro (2001: 129) considera que, por vezes, o impacto da socialização organizacional como processo de endoutrinação e adaptação do comportamento dos professores aos objectivos da organização escolar é *frágil* e revelador de um desajustamento a que corresponde um funcionamento disruptivo entre os objectivos perseguidos pelo estabelecimento e os perseguidos pelos docentes. Esta situação vem revelar que, muitas vezes, a excessiva regulamentação influencia fortemente o envolvimento e a autonomia profissional. Contudo, não significa que assim seja sempre. Como nos dizem Dinis e Alonso (2008: 359), o professor, “no uso da sua autonomia que a assunção da profissionalidade lhe confere, e assumindo-se como investigador e agente crítico reflexivo face às disposições oficiais, emerge como resposta e superação do modelo de professor-executor”, transformando-se pois num verdadeiro actor estratégico de mudanças locais.

Parte II

Lideranças periféricas dos Coordenadores de estabelecimento no Agrupamento de Escolas da *Margem Norte*

1. A investigação qualitativa em Educação

Investigar em educação não é uma actividade linear e mecânica. A inter-actuação de uma multiplicidade de variáveis, a dificuldade em delimitar o objecto de estudo e a relação peculiar entre investigador e objecto investigado confere à investigação em educação uma especificidade própria. Sendo a realidade educativa dinâmica, interpretável e valorizável, dialéctica e em mutação permanente, deverá ser estudada de forma complexa e, por isso, faz cada vez mais sentido uma abordagem que, na sua essência, veja a subjectividade dos processos que envolvem a investigação não como um obstáculo, mas algo natural que é próprio de qualquer acção do sujeito.

Assumimos que a investigação não é neutral, sendo a forma como nos posicionamos e conduzimos o estudo fruto das nossas experiências, leituras e opções. Contudo, ela é também influenciadora dos resultados, sendo por isso impossível obter conhecimentos imparciais. Afonso (1994: 140) diz-nos que, do ponto de vista da metodologia das ciências sociais, a investigação educacional é investigação aplicada resultante de um ou vários paradigmas de investigação básicos, oriundos das ciências sociais. O autor adianta que a maior parte da investigação educacional é fortemente influenciada pelos processos metodológicos dominantes das ciências sociais e que, no caso da análise organizacional e de estudos da ciência política, foram influenciados pelos procedimentos metodológicos da etnografia, da antropologia e da sociologia.

A sua pluridimensionalidade da investigação leva a que se possam e devam utilizar múltiplas abordagens ou enfoques. Assim, a excessiva preocupação em separar as abordagens qualitativas das quantitativas deu lugar ao reconhecimento da importância da integração de alguns aspectos de ambas, que, consoante a natureza do estudo, se justifiquem. Apesar de valorizarmos a integração de aspectos, práticas ou

instrumentos de ambas as abordagens, quando o tipo de investigação o exige, não significa que vejamos de igual forma as duas perspectivas em investigação. A visão que temos face ao fenómeno educativo e, concretamente, do funcionamento organizacional, é crucial para, também, nos situarmos, preferencialmente, ao nível de determinada abordagem em investigação.

Longe de entendermos os processos educativos numa perspectiva positivista como algo estanque, objectivável, fragmentado e mensurável, revemo-nos, antes, nas perspectivas construtivistas, onde o acto educativo é entendido como um caminho que se constrói no *dever* e em que os próprios sujeitos e suas inter-relações, contextos próximos e remotos influenciam fortemente esse caminho. O percurso que cada sujeito faz é, então, uma construção em que múltiplas variáveis entram em jogo de forma inter-relacionada e imprevisível. Nesta linha, o rigor, a objectividade, a certeza, a previsibilidade e a generalização são termos que deixam de ter grande sentido na análise dos processos educativos. Entendemos, também, que sendo as organizações educativas revestidas de tão grande complexidade, onde a realidade é uma construção de significados partilhados pelos actores envolvidos, é necessário, ao nível da investigação, uma abordagem predominantemente qualitativa capaz de permitir descrever, interpretar e analisar factos envoltos em subjectividades e que deverão ser estudados de forma contextualizada.

A abordagem qualitativa parece constituir aquela que melhor responde aos desafios que se colocam, hoje, em investigação educacional, na medida em que pressupõe: que a recolha de dados se realize em contextos reais, constituindo as situações naturais as fontes directas de dados; que se valorizem a descrição e interpretação de situações e de processos; que os significados que os agentes que estão no terreno têm sejam fundamentais no processo de investigação (Afonso, 1994).

Cada organização é única, com os seus problemas e necessidades específicas. Ao pretender estudar uma única organização é assumir a idiossincrasia das organizações. No nosso estudo o enfoque é colocado na compreensão e interpretação das percepções dos sujeitos implicados, por isso, situamo-nos na abordagem qualitativa. No entanto, a insatisfação que resulta da aplicação dos modelos de racionalidade analítico-tecnológica na investigação em realidades educativas não significa obrigatoriamente o abandono completo de procedimentos considerados do domínio das abordagens quantitativas. O cruzamento de vários instrumentos de recolha de dados, ainda que característicos de uma determinada abordagem (qualitativa ou quantitativa), pode revelar-se necessário.

Oliveira e Santiago (2004: 43) consideram que “tanto as metodologias quantitativas como as qualitativas podem ser adequadas, tanto é conveniente utilizar umas como as outras ou até utilizar as duas metodologias na mesma investigação, seleccionando os passos em que se recorre a quantificação e o momentos em que opta pelo conteúdo”. Segundo os autores poder-se-ão utilizar técnicas quantitativas, como testes ou questionários fechados, e, paralela ou sequencialmente, utilizar histórias de vida ou entrevistas etnográficas. Sublinhamos portanto que, em determinadas ocasiões, faz sentido convocar metodologias que se inscrevem, teoricamente, ao nível da investigação na abordagem quantitativa. Impõe-se, pois, ter uma visão integradora, também, ao nível da investigação e não de exclusão de estratégias ou de instrumentos, só porque são “pertença”, historicamente atribuída a esta ou aquela abordagem.

Ora, a nossa investigação será de *feição qualitativa* na medida em que parece reunir as características atrás descritas. Contudo, os instrumentos e técnicas de análise de dados que utilizámos pertencem a ambas as abordagens, ou seja, à investigação *qualitativa* e à investigação *quantitativa*.

Tal como assinalámos anteriormente, os significados que os agentes que estão no terreno têm são fundamentais para a investigação, o que justifica, no nosso entender, a opção que fizemos de reunir dados que se circunscrevem às percepções dos sujeitos envolvidos no estudo. Anderson e Arsenault (1998) entendem que “a investigação poderá ser realizada tendo em conta que é possível compreender os fenómenos através dos olhos dos intervenientes num contexto real concreto, tentando pois compreender a realidade através da perspectiva dos participantes”. Partilhamos desta ideia e entendemos que o uso de *estudo de caso* será a melhor forma de examinar a realidade que nos propusemos estudar.

2. Estratégias metodológicas

O processo de investigação que desenvolvemos incluiu uma fase exploratória, onde se salientaram as leituras de obras de referência na área de estudo, a análise de diversos documentos legais, bem como a realização de entrevistas e a administração de questionários que visaram assegurar a qualidade de problematização.

A selecção do Agrupamento de escolas onde iria ser desenvolvido o estudo foi feita por nós tendo em conta as características do mesmo, nomeadamente, ser constituído por inúmeras escolas dispersas e afastadas da escola-sede e que, em grande parte delas, existissem coordenadores de estabelecimento formalmente instituídos. Dois outros factores que contribuíram para a selecção do local de investigação foram a proximidade geográfica com a nossa área de residência, bem como o conhecimento geral que dispúnhamos da realidade em apreço.

A nossa postura de aproximação ao contexto organizacional pretendido para a investigação foi a de informar, globalmente, que tipo de estudo iria ser realizado e quais as finalidades do mesmo. Era necessário que os sujeitos implicados participassem de forma voluntária e empenhada. Assim, foi pedida autorização à presidente do conselho executivo para ser realizado o estudo e informados os implicados no mesmo. O ambiente onde se desenvolve o estudo é determinante para o sucesso do mesmo. É importante que seja facilitador de inter-relações entre investigador e investigados e, para isso, torna-se necessário que estejam reunidas determinadas condições, nomeadamente a colaboração voluntária dos diversos intervenientes. Bogdan e Biklen (1994: 87) referem que “alguns temas e ambientes são difíceis de estudar porque os responsáveis pela respectiva autorização ou os próprios sujeitos são hostis a pessoas estranhas”.

O plano de investigação concreto incluiu a clarificação das dimensões a estudar, a identificação do processo de recolha de dados (técnicas e instrumentos), bem como a clarificação dos processos de tratamento e análise. Seguiu-se a selecção e construção de instrumentos para recolha de dados bem como a sua implementação no terreno. Após a recolha, passámos à fase de tratamento e análise dos dados recolhidos. Por fim, avançamos com interpretações sobre o assunto em análise.

O *estudo de caso* apresentou-se-nos, à partida, como sendo uma referência metodológica para desenvolver esta investigação, atendendo, em primeiro lugar, às características da investigação e, também, porque era a primeira vez que assumíamos

um projecto de pesquisa com alguma profundidade. Segundo Scott, citado por Bogdan e Biklen (1994: 89), “os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variável pois tanto principiantes como investigadores experientes os efectuam, apresentando como característica o serem mais fáceis de realizar do que os estudos realizados em múltiplos locais, simultaneamente”.

Salientamos, pois, que a nossa investigação tem como referência o *estudo de caso*, com base no qual pretendemos levantar dados necessários à explicitação da temática de investigação – as lideranças intermédias dos agrupamentos de escolas. Temos, no entanto, consciência de que o trabalho reflecte muitas limitações, próprias, por um lado, da falta de experiência suficientemente aprofundada ao nível da investigação e, por outro, devido às condições em que foi realizado (nomeadamente as limitações de tempo naturais de quem exerce a profissão docente em tempo integral) e que não permitiram aumentar a amplitude de análise. Contudo, o estudo permitiu chegar a um conjunto de conclusões sustentadas pela metodologia utilizada.

Apesar de o estudo se circunscrever apenas a uma única realidade organizacional, consideramos que os seus resultados poderão contribuir para “aguçar” a curiosidade para novos estudos nesta área. Não obstante as limitações inerentes a um trabalho mais aprofundado, sabemos que em investigação educacional não é possível abarcar a complexidade da realidade em estudo, mesmo quando as investigações são feitas em equipa e num período mais alargado de tempo. Bisquerra (1989: 247) lembra isso mesmo quando afirma que “os problemas do objecto de estudo em ciências sociais podem ser tão complexos e sofrem influências de tantas variáveis que com uma só investigação não pode chegar-se a conclusões definitivas. Uma investigação isolada não pode resolver por si mesma um problema científico”.

3. Objectivos, técnicas e design de investigação

Procuraremos, agora, justificar as opções que fizemos em termos de procedimentos, de acordo com os objectivos de investigação que apresentámos na *Introdução* deste nosso trabalho. Relembramos que a nossa principal preocupação neste estudo diz respeito ao papel dos coordenadores de estabelecimento, sendo nossa questão de partida, a seguinte: – *Qual o papel dos Coordenadores de estabelecimento tendo em conta a complexidade das relações vigentes nos Agrupamentos de Escolas?*

Esta grande questão permitiu-nos equacionar, conforme também já apresentámos inicialmente, duas hipóteses:

Hipótese A – *Os Coordenadores de estabelecimento dos Agrupamentos verticais assumem-se como líderes, favorecendo o desenvolvimento organizacional e a identidade dos estabelecimentos que coordenam, tendo um papel activo na tomada de decisões ao nível organizacional e pedagógico.*

Hipótese B – *Os Coordenadores de estabelecimento dos Agrupamentos verticais assumem-se como meros elos de ligação entre o estabelecimento que coordenam e a escola-sede, centrando a sua acção na transmissão de informações e em pôr em prática decisões superiores.*

Assim, a questão de partida e as duas hipóteses lançaram-nos para o conhecimento e análise das percepções dos docentes que exercem funções nas escolas do 1º ciclo e jardins de infância e, também, naturalmente, das opiniões dos outros agentes educativos que interagem no plano organizacional com os coordenadores.

Como quadro teórico-conceptual tivemos em conta a visão de escola que funciona de forma nem sempre articulada entre o plano dos *discursos, das intenções e das acções* assumindo, pois, a *hipocrisia organizada* como “lente” para a descrição e compreensão do fenómeno que temos em mãos. Assim, procuramos compreender as relações e os papéis do coordenador de estabelecimento de um contexto específico tendo em conta que o seu comportamento poderá ser fruto e espelho de um fenómeno mais alargado que envolve o funcionamento das organizações educativas e que passa pelas descontinuidades, incongruências e ambiguidades entre o plano das intenções e o plano das acções.

O design da investigação foi concebido como um *estudo de caso* organizacional que se desenvolveu durante um período concreto, num *Agrupamento vertical de escolas*.

Como técnicas e instrumentos de recolha de dados usámos o inquérito por questionário, a entrevista e a pesquisa documental.

Utilizámos dois questionários distintos, sendo um deles administrado aos professores do 1º ciclo e educadores e, outro, aos coordenadores de estabelecimento.

Fizemos entrevistas aos coordenadores, à presidente e vice-presidentes do conselho executivo, à presidente da assembleia de escola, a uma educadora de uma EB/JI, a dois representantes dos encarregados de educação, à vereadora da educação e aos presidentes de seis juntas de freguesia.

Fizemos, ainda, pesquisa documental seleccionando, para posterior análise, alguns instrumentos de gestão do agrupamento e de algumas escolas, nomeadamente o projecto educativo, o projecto curricular de agrupamento, o regulamento interno, o plano anual de actividades do agrupamento, os planos de actividades específicos, dois regimentos internos e, ainda, algumas *brochuras* de dois estabelecimentos de educação pré-escolar.

Passemos, então, de uma forma sucinta, a descrever os vários processos de recolha de dados.

Tanto os questionários que tinham como público-alvo os professores como os que se destinavam aos coordenadores foram concebidos de forma a abordar e recolher dados em várias dimensões, a saber: o *clima de escola*, a *liderança e gestão*, a *gestão curricular*, a *gestão administrativa e financeira*, *relação com pais e com a comunidade* e a *resolução de problemas e a tomada de decisões*. Os questionários seguem de perto a versão original já usada em outros estudos – Pashiardis, Costa, Mendes e Ventura (2005); Ventura, Costa, Neto-Mendes e Castanheira (2005) – que utilizámos após autorização dos respectivos autores.

De qualquer forma, o questionário foi administrado, numa primeira fase, como pré-teste, a um grupo de professores não pertencente aos participantes do estudo de caso. Da análise dos resultados desse processo resultaram pequenas alterações que deram lugar à última versão do questionário (Anexo 1) que depois foi utilizada no nosso contexto de estudo. Os questionários foram administrados a 42 docentes e a 10 coordenadores de estabelecimento. Foram entregues e recebidos pessoalmente pelo investigador. Ambos os questionários (Anexos 1 e 2) estavam organizados da seguinte forma: um primeiro grupo de questões que pretendia recolher dados pessoais e

profissionais e, depois, vários itens distribuídos pelas dimensões atrás apresentadas. As questões eram fechadas e exigiam que os respondentes utilizassem uma escala do tipo Lickert (1 – *Nunca*; 2 – *Por vezes*; 3 – *Frequentemente*; 4 – *Sempre*; 5 – *Sem opinião/não se aplica*). No final de cada grupo de questões, os respondentes poderiam escrever o que quisessem sobre a dimensão em análise.

Assim, para a dimensão do *clima de escola*, temos um conjunto de itens que tentam perceber o papel do coordenador enquanto agente que reconhece e valoriza o trabalho dos docentes de estabelecimento; enquanto promotor de momentos de convívio e confraternização, de liderança de espaços de reflexão, de diálogo, cooperação e autonomia. Para a dimensão, *liderança e gestão*, em termos gerais, os itens referem-se a perceber se o coordenador: apresenta objectivos específicos e regras próprias para o funcionamento do estabelecimento que coordena; se tem uma atitude de partilha de tarefas; se desenvolve uma cultura de experimentação e inovação; se encoraja as pessoas a envolverem-se na afirmação da identidade do estabelecimento; se mantém uma relação positiva e articulada com os órgãos de gestão do agrupamento. Na dimensão *gestão curricular* procuramos saber se o coordenador: faz gestão equilibrada dos tempos, espaços, recursos humanos, recursos materiais, grupos; se acompanha o desenvolvimento dos projectos curriculares; se promove momentos de reflexão, planificação e articulação curricular entre os docentes de vários níveis educativos; se promove a realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos; se organiza e planifica actividades pedagógicas ao nível de estabelecimento. Ao nível da dimensão da gestão *administrativa e financeira*, tentamos perceber se o coordenador: cumpre as orientações educativas, as directrizes e os regulamentos provenientes do conselho executivo; se assegura a elaboração e o envio dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou outras entidades; se gere verbas e se o faz adequadamente; se monitoriza o uso, a manutenção e a substituição de equipamento essencial à escola. Na dimensão *relações com os pais e com a comunidade*, os itens procuram permitir perceber se o coordenador: desenvolve relações com a comunidade e com os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola; se promove a cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos; se estabelece contactos directos com a Câmara Municipal ou com a Junta de Freguesia sem pedir autorização ao conselho executivo; se encoraja relações entre a escola e os pais para a organização de actividades em conjunto; se projecta e divulga uma imagem positiva do estabelecimento

junto da comunidade. Por fim, na dimensão *resolução de problemas e tomada de decisões*, o conjunto de itens procurou desvendar se o coordenador: promove o debate e a procura partilhada de soluções; se envolve todos os docentes na resolução de problemas de estabelecimento; se actua como mediador de conflitos ou, se pelo contrário, os encaminha para o conselho executivo.

À semelhança dos procedimentos utilizados para a administração dos questionários, também para a realização das entrevistas foram feitos contactos prévios com os interlocutores a fim de se garantir o anonimato e de se explicar os procedimentos a seguir. Realizámos um total de 24 entrevistas a coordenadores de estabelecimento, órgãos de gestão da escola, presidente de associação de pais e autarcas, cuja identificação pode ser visualizada no Quadro VI, situado no ponto seguinte, no âmbito da caracterização dos inquiridos desta investigação.

Alguns dos entrevistados não quiseram que as entrevistas fossem gravadas: é o caso da presidente e das vice-presidentes do conselho executivo e da vereadora da educação. Todas as outras entrevistas foram gravadas. No caso das entrevistas em que não foi autorizada a gravação, foram feitos registos escritos das mesmas, no próprio momento. Estas entrevistas são, comparativamente com as outras, menos ricas do ponto de vista do conteúdo pois o facto de o investigador estar a escrever, limita, francamente, o diálogo natural. As entrevistas foram realizadas individualmente, umas nas diferentes escolas e outras nas instalações das Juntas de Freguesia e da Câmara Municipal, conforme os entrevistados. Quivy e Campenhoudt (1998: 76) consideram que as entrevistas se deverão realizar em ambientes calmos e em contextos adequados. Segundo os autores a forma como se realizam as entrevistas interferem fortemente na qualidade das mesmas.

As entrevistas foram realizadas a partir de um guião previamente estruturado (ver Anexo 4, 5 e 6), com um grupo de questões tendo como referência as dimensões que estavam em análise nos questionários e que já apresentámos anteriormente. De qualquer forma foi dada a possibilidade de os entrevistados falarem livremente. Por esse facto, muitas das vezes, os entrevistados afastaram-se das questões centrais o que levou a que alguns dos assuntos não fossem devidamente explorados mas, também, permitiu o acesso a outras informações significativas para a compreensão da realidade organizacional em estudo. Mais importante do que a existência de um guião para o sucesso da entrevista é a relação que se estabelece entre os dois interlocutores. Quivy e

Campenhoudt (1998: 78) entendem que o sucesso de uma entrevista depende da maneira como funciona a interacção entre os dois parceiros.

Relativamente à recolha de documentos institucionais do Agrupamento e outros instrumentos de gestão, podemos dizer que os responsáveis da escola e os docentes manifestaram disponibilidade para a sua consulta, permitindo ainda que se tirassem cópias dos mesmos.

4. Procedimentos de tratamento dos dados

Nesta fase procedemos à preparação, descrição, agregação e cruzamento de dados. Seguimos procedimentos diferentes consoante os instrumentos de recolha de informação e a natureza dos dados.

No caso dos questionários, os dados que constituíram objecto de análise foram as respostas obtidas tendo em conta as distintas variáveis. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998:217) chama-se variável “a todo o atributo, dimensão ou conceito susceptível de assumir várias modalidades”. Os questionários utilizados na nossa investigação apresentam variáveis de natureza distinta. Quivy e Campenhoudt dizem-nos que “quando um conceito apenas tem um único atributo ou indicador, a variável identifica-se com o próprio atributo e que quando um conceito é composto por várias dimensões ou atributos, a variável é o resultado da agregação das dimensões e atributos”. Nos questionários que utilizámos estão presentes variáveis que são designadas pelos atributos como é caso da idade, sexo, tempo de serviço na escola, tempo de serviço total, situação profissional e categoria profissional.

As questões/itens que se referem a uma determinada dimensão (*clima de escola, a liderança e gestão, a gestão curricular, a gestão administrativa e financeira, a relação com pais e elementos da comunidade e a resolução de problemas e a tomada de decisões*) constituem conceitos que mais não são do que o desdobramento das dimensões. Nessa medida, os itens constituem também variáveis e, como as respostas aos mesmos assumem várias modalidades que podem ser ordenadas, sem contudo constituírem uma série contínua, designam-se por variáveis ordinais. É o caso das respostas às questões/itens referidos no questionário em que para responder é necessário as classificações: *nunca, por vezes, frequentemente, sempre, sem opinião/não se aplica*.

Os dados obtidos nas entrevistas foram agregados em grelhas de análise/tipologias, tendo em conta determinadas dimensões e categorias⁶⁹.

O método de análise dos dados assumiu, portanto, duas formas fundamentais: a análise estatística e a análise de conteúdo.

⁶⁹ Ver dimensões e categorias na grelha apresentada em anexo.

5. O Agrupamento de Escolas da *Margem Norte*⁷⁰ em estudo de caso

5.1. Caracterização geral⁷¹

O Agrupamento Vertical de Escolas, Agrupamento *Margem Norte*, fica situado num concelho com uma área de aproximadamente 200km² e uma população de cerca de 50000 habitantes espalhados por três dezenas de freguesias, sendo que seis delas possuem jardins-de-infância e escolas básicas do 1º ciclo pertencentes ao Agrupamento *Margem Norte*, cuja escola-sede se encontra numa das freguesias principais, situada a cerca de 20km da sede do concelho.

As actividades económicas predominantes desta zona relacionam-se com a agricultura, a extracção e transformação do granito, a indústria têxtil, o turismo, a construção civil e o comércio. O sector agrícola reduz-se a pequenas parcelas para autoconsumo e para venda em mercados regionais.

Os problemas principais identificados neste local e que põem em causa a qualidade de vida dos habitantes são a falta de infra-estruturas básicas, nomeadamente as redes de esgotos e as vias de comunicação (que se encontram em mau estado e que são consideradas insuficientes), e, ainda, a falta de transportes que contribuem para um certo isolamento entre as várias localidades e entre estas e as vilas principais do concelho.

No plano sociocultural, a região dispõe de várias organizações recreativas, musicais e desportivas que contribuem para o enriquecimento das vivências neste domínio. São eles: os inúmeros e activos ranchos folclóricos e agrupamentos musicais e as diversas actividades desportivas praticadas nas diferentes freguesias. Esta região dispõe de várias instituições de atendimento de saúde, social e outros serviços que no seu conjunto asseguram os serviços considerados básicos e essenciais. É uma região com grande valor patrimonial e turístico pois existem vários monumentos, edifícios e zonas com grande importância ao nível arqueológico, paisagístico e histórico.

⁷⁰ A designação *Agrupamento de Escolas da Margem Norte* é um nome fictício que procura manter o anonimato da realidade em estudo.

⁷¹ A caracterização do local de estudo foi elaborada com base em dados recolhidos no projecto educativo do agrupamento e nas várias entrevistas realizadas. Contudo, na apresentação de diversos indicadores, utilizaremos informações globais e nem sempre muito precisas tendo em conta a opção por manter o anonimato do Agrupamento em estudo.

O Agrupamento Vertical *Margem Norte* compreende doze estabelecimentos de educação pré-escolar, onze estabelecimentos do 1º ciclo, três EB/JI e uma escola básica do segundo e terceiro ciclo. A escola-sede é uma escola básica do 2º e 3º ciclos que se encontra numa das principais vilas do concelho. Os outros estabelecimentos de educação e ensino (JIs e EB1) encontram-se dispersos e muito afastados da escola-sede, chegando uma das escolas do 1º ciclo e um JI, a distar desta, cerca de 14km.

No ano lectivo de 2007/2008 frequentavam este Agrupamento cerca de 2000 alunos dividindo-se pelos diferentes níveis educativos: 400 frequentavam o pré-escolar, 800 o 1º ciclo, 400 o 2º ciclo e 400 o 3º ciclo. Estavam a leccionar, no ano lectivo 2007/2008, cerca de 150 docentes, dos quais 22 são do pré-escolar, 43 são do 1º ciclo, 6 docentes de apoio educativo e 88 do 2º e 3º ciclos. No Agrupamento de escolas exercem funções administrativas, na escola-sede, 9 pessoas; funções de auxiliar de acção educativa, cerca de 50 pessoas, sendo 22 na EB2,3, 13 nas EB1 e 15 nos jardins de infância e, ainda, com funções de vigilância, 2 guardas-nocturnos.

O Agrupamento Vertical *Margem Norte* tinha, no período estudado, como órgãos de gestão: a assembleia de escola, o conselho executivo (composto pela presidente e por três vice-presidentes, correspondendo aos diferentes níveis educativos: pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo e ainda dois docentes com funções de assessoria), o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Exercem, ainda, funções na componente de apoio à família e nas actividades de enriquecimento curricular vários agentes que se encontram sob a tutela da Autarquia.

Em cada EB1/JI, escola básica do 1º ciclo e jardim de infância há um docente com funções de *Coordenador de estabelecimento*⁷², ainda que apenas 10 assumam legalmente as funções (art.º 43º do Decreto-Lei nº 115-A/98).

5.2. Estrutura organizacional

O Agrupamento *Margem Norte* organiza-se de acordo com o regime de administração e gestão presente no Decreto-Lei nº 115-A/98⁷³, constituindo seus órgãos

⁷² Segundo a legislação em vigor no período estudado (Decreto-lei nº 115-A/98), o estabelecimento escolar só tem lugar de *Coordenador de estabelecimento* quando por constituído 3 ou mais docentes em exercício de funções. De qualquer forma, o DL 75/2008 que, entretanto, revogou o anterior, não altera esta questão.

⁷³ Mantém a mesma referência da nota de rodapé anterior, ou seja, trata-se do modelo de gestão em vigor à data da investigação realizada e não da legislação entretanto aprovada para as escolas portuguesas (DL 75/2008).

de administração e gestão: a Assembleia, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

O órgão de gestão de topo é a Assembleia de escola que, no caso do Agrupamento em estudo, é constituído por doze elementos: dois representantes dos docentes do 2º e 3º ciclos dos quais um é o Presidente da Assembleia de Escola e o outro o Segundo Secretário; dois representantes do 1º ciclo, dos quais, um assume as funções de Primeiro Secretário; dois representantes do Pré-escolar; dois representantes do Pessoal Não Docente; dois representantes dos Encarregados de Educação; um representante da Autarquia e um representante dos interesses económico-sociais da comunidade.

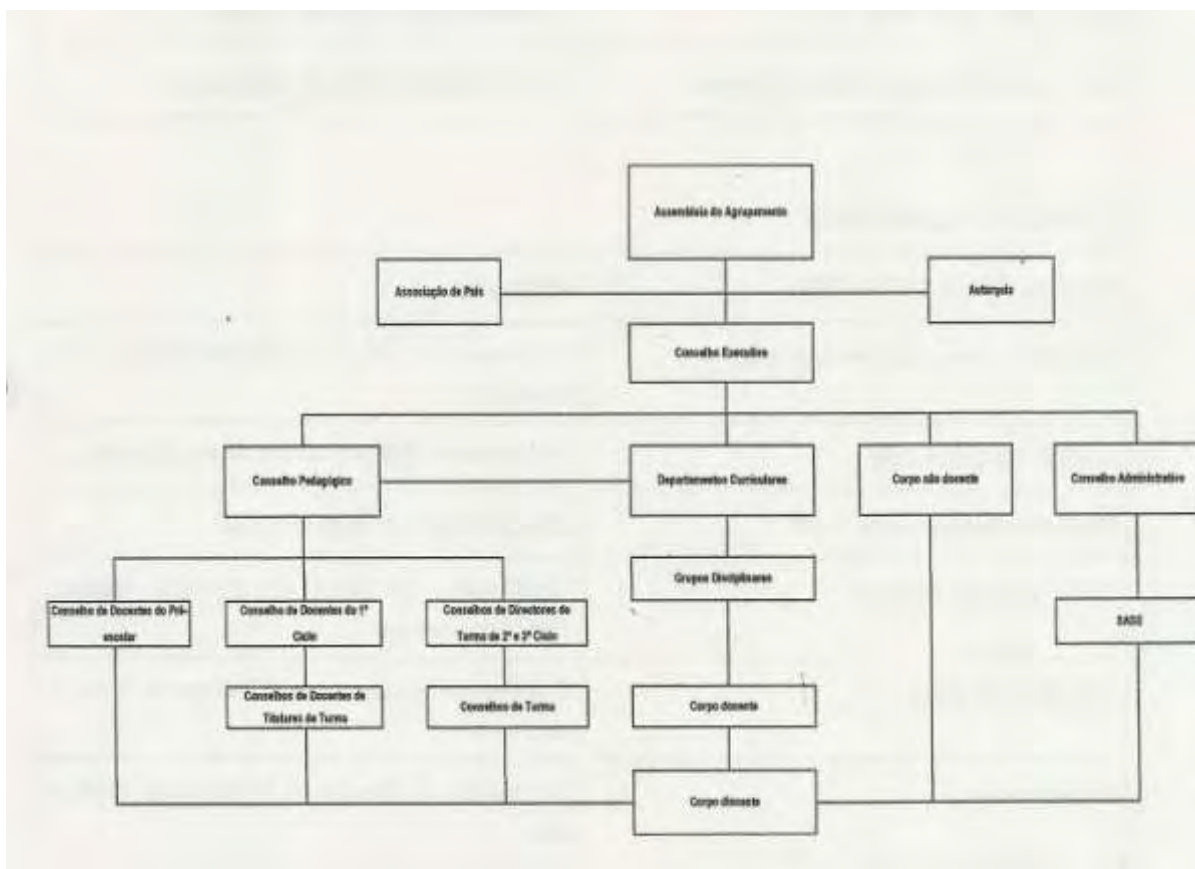
O Conselho Executivo, o órgão de gestão corrente do Agrupamento, é constituído por quatro elementos: a Presidente do Conselho Executivo que é uma docente do 2º ciclo; uma vice-presidente que é docente do 3º ciclo; uma vice-presidente que é docente do 1º ciclo e por fim uma vice-presidente que é do pré-escolar.

O Conselho Pedagógico é constituído por treze elementos: a Presidente do Conselho Executivo que é também Presidente do Conselho Pedagógico; o Coordenador do Departamento de Ciências Exactas e da Natureza; o Coordenador do Departamento de Ciências Humanas e Sociais; a Coordenadora do Departamento de Línguas; a Coordenadora do Departamento de Educação Artística, Tecnológica e Física; a Coordenadora do Conselho de Directores de Turma do 2º Ciclo; o Coordenador de Directores de Turma do 3º Ciclo, a Coordenadora do Conselho de Docentes do 1º Ciclo; a Coordenadora do Conselho de Titulares de Turma do 1º Ciclo; a Coordenadora do Conselho de Docentes do Pré-escolar; a Psicóloga; a Coordenadora de Tecnologias da Informação e Comunicação e um Representante do Pessoal Não Docente.

O Conselho Administrativo, tal como ocorre nos outros estabelecimentos de ensino, é constituído pela Presidente do Conselho Executivo, pela Secretária e pelo responsável (elemento não docente) pelos serviços de administração escolar.

Assinalamos que, da composição do Conselho Pedagógico, fazem parte apenas dois docentes do 1º Ciclo e um docente do Pré-escolar, enquanto que do 2º e 3º ciclos estão presentes oito elementos. Recorde-se que no Agrupamento existem 1200 alunos do pré-escolar e do 1º ciclo e cerca de 800 alunos do 2º e 3º ciclo. Também ao nível dos docentes, podemos constatar que aproximadamente 45,30% são profissionais do pré-escolar e 1º ciclo e 54,71% são do 2º e 3º ciclos. Regista-se, portanto, um grande desfasamento no que respeita à representatividade dos docentes e discentes das escolas periféricas em relação aos docentes e discentes da escola-sede do Agrupamento.

Verifica-se, ainda, que no Conselho Pedagógico não se encontram presentes, no período em que procedemos à recolha de informação, os encarregados de educação.



Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento *Margem Norte*

O organograma presente na figura anterior e que retirámos do respectivo Projecto Educativo permite-nos algumas interpretações curiosas sobre o modo como o Agrupamento *Margem Norte* visualiza a sua estrutura organizacional. Assim: i) o Conselho Pedagógico assume uma posição intermédia, dependendo hierarquicamente da figura do Conselho Executivo, mas em situação de igualdade com os Departamentos Curriculares, Corpo Não Docente e Conselho Administrativo; ii) os Conselhos de Docentes do Pré-escolar e 1º ciclo não têm uma dependência directa do Conselho Executivo, encontrando-se numa situação distinta (numa posição mais desfavorável tendo em conta a cadeia hierárquica que transparece no organograma)) face aos outros docentes do 2º/3º ciclos; iii) também, curiosamente, estão presentes no organograma institucional a Autarquia e a Associação de Pais que, embora estabeleçam relações de proximidade, não constituem estruturas orgânicas do Agrupamento, aparecendo até

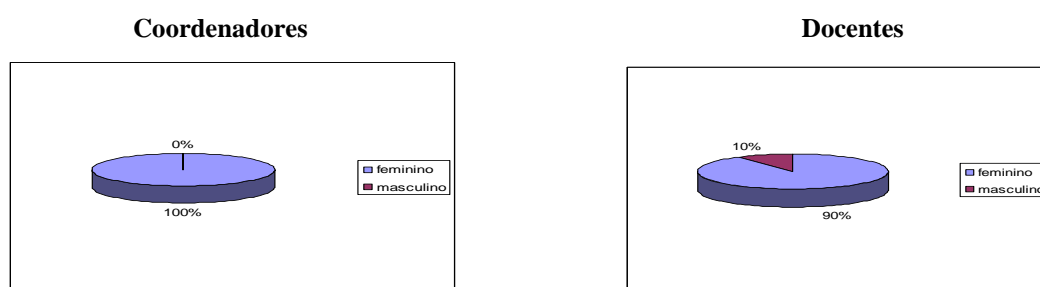
numa situação privilegiada, uma vez que se encontram situados entre a Assembleia de Escola e o Conselho Executivo (saliente-se que, embora a Associação de Pais esteja contemplada no organigrama institucional, ela não existe efectivamente no período em que decorreu a nossa investigação); iii) uma última nota, não menos importante dado o objectivo deste estudo, os Coordenadores de Estabelecimento não aparecem contemplados no organigrama do Agrupamento.

5.3. Caracterização dos inquiridos

Questionários

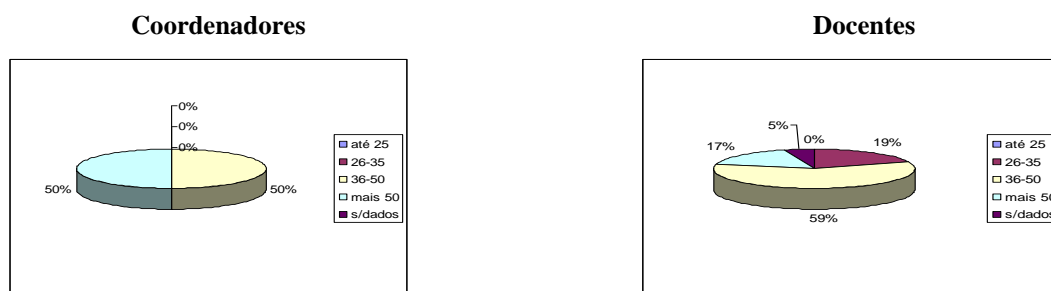
Passamos a apresentar alguns dados resultantes da administração dos questionários a 42 docentes e aos 10 coordenadores de estabelecimento, em especial informações relativas aos aspectos de ordem pessoal e profissional dos inquiridos das escolas do 1º ciclo e jardins de infância. Optamos por separar os dados relativos aos docentes e, àqueles que sendo também docentes, exercem funções de coordenação. Por uma questão de organização do texto, a partir deste momento, designaremos por docentes aqueles que apenas exercem funções docentes separando-os dos coordenadores.

Gráfico 1 – Género dos Inquiridos



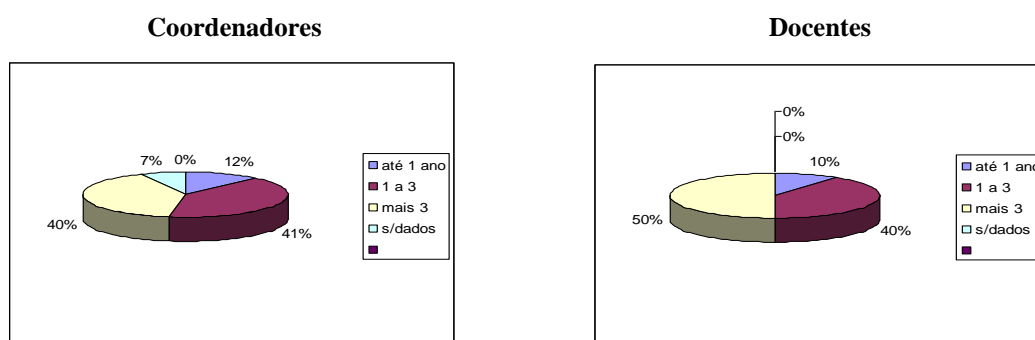
No caso dos docentes, a maioria, 90%, é do sexo feminino. No caso dos coordenadores, todos os indivíduos são do sexo feminino. Esta situação vem confirmar o que outros estudos já revelaram que o corpo docente, nas nossas escolas oficiais, é maioritariamente feminino, sendo este facto mais marcante nos níveis pré-escolar e 1º ciclo.

Gráfico 2 – Idade dos Inquiridos



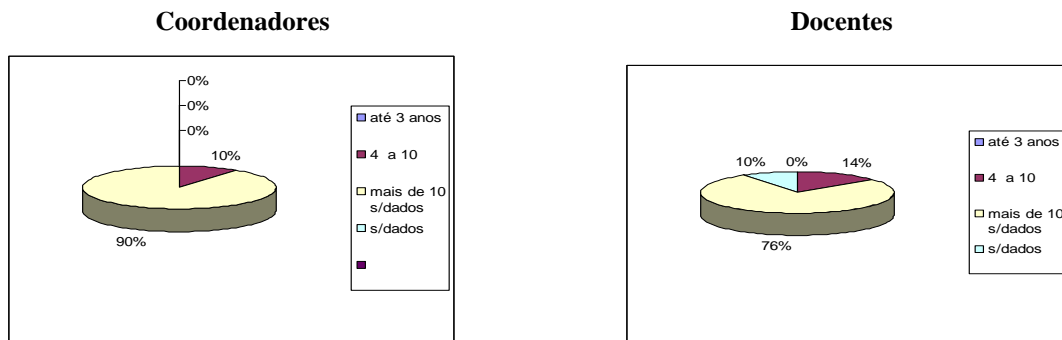
No caso dos coordenadores, 50% tem idades compreendidas entre 36 e 50 e 50%, têm mais de 50 anos de idade, revelando que estão a meio e final de carreira, tendo, por isso, muitos anos de experiência. Quanto aos docentes, 59% tem idades compreendidas entre os 36 e os 50 anos, 19% entre os 26 e os 35, 17% mais de 50 anos e 2% não referiram a idade. Estamos perante um grupo de docentes com maturidade, sendo de notar a ausência de quaisquer docentes com menos de 26 anos.

Gráfico 3 – Anos de Serviço na Escola dos Inquiridos



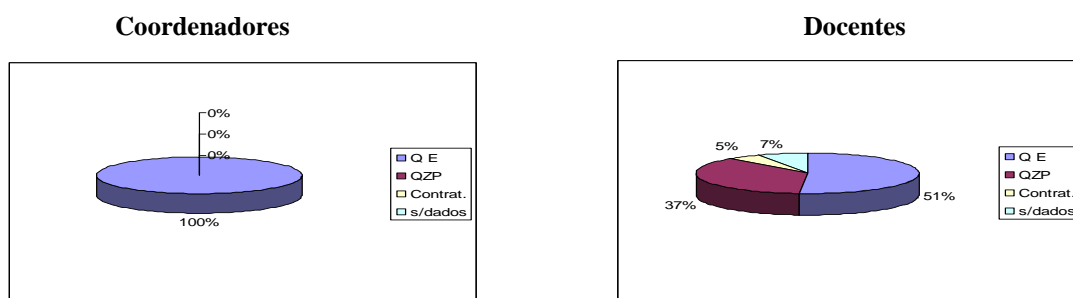
A maioria dos coordenadores está na escola que coordena há mais de três anos. Só um coordenador está há menos de um ano. No que diz respeito aos docentes, podemos perceber, através do respectivo Gráfico, que 41% está na escola há mais de 1 ano e menos de três, imediatamente a seguir são 40% os docentes que estão há mais de três anos e 12% encontra-se na escola apenas este ano lectivo; regista-se ainda 7% que não referiram o tempo de exercício de funções na escola. Podemos concluir que os dados revelam alguma estabilidade da classe docente, talvez fruto das mudanças das regras ao nível dos concursos. Esta situação é, pelo menos em termos teóricos, promotora da cultura de colaboração e de envolvimento na vida da escola e, também, pronuncia um conhecimento satisfatório da realidade que pretendemos investigar.

Gráfico 4 – Anos de Serviço Total dos Inquiridos



A maioria dos coordenadores, 90%, têm mais de 10 anos de tempo de serviço e só 10% têm tempo de serviço compreendido entre 4 a 10 anos. No caso dos docentes, o quadro é bastante semelhante pois a maioria, 76%, tem mais de 10 anos de serviço, seguido de 14% que tem mais de 4 anos e menos de 10. Não há registos de docentes que tenham menos de 4 anos de serviço. Podemos concluir que estamos perante um grupo de docentes com bastante experiência profissional.

Gráfico 5 – Situação Profissional dos Inquiridos

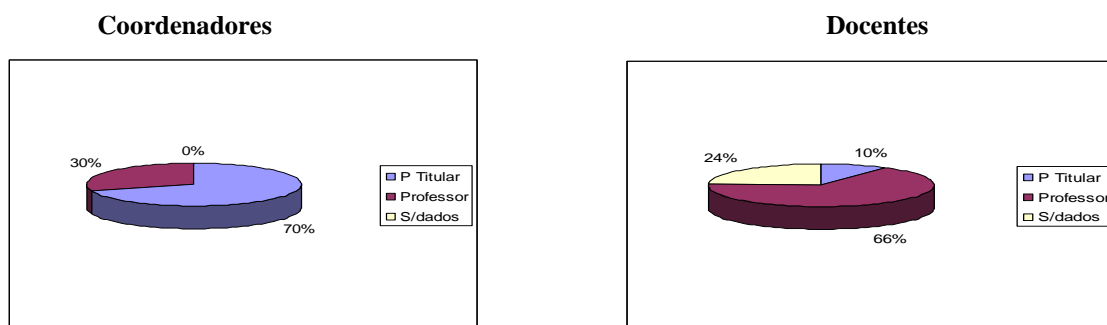


Podemos perceber, através da análise dos gráficos, que todos os coordenadores são docentes do Quadro de Escola. No caso dos docentes, temos 51% que pertencem ao Quadro de Escola, 37% pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e 5% são contratados. Estamos perante um grupo de docentes com uma situação profissional estável, sendo praticamente todos do Quadro Definitivo e a maioria do Quadro de Escola.

A maioria dos coordenadores (70%) tem a categoria profissional de Professor Titular e 30% tem a categoria de Professor (Gráfico 6). No que diz respeito aos docentes, só 10% tem a categoria de Professor Titular enquanto 66% tem a categoria de Professor. Assinalamos o facto de 24% dos docentes não dizerem qual é a sua categoria profissional, estando este facto talvez relacionado com a não concordância da divisão da

carreira docente (assunto muito sensível entre a classe docente no período em estudo). O facto da grande maioria dos coordenadores ter a categoria profissional de professor titular faz-nos crer que foi respeitado o critério que valoriza, para o exercício de funções de coordenação, a categoria profissional.

Gráfico 6 – Categoria Profissional dos Inquiridos



A maioria *das Coordenadoras* (pois todos os docentes que exercem este cargo são do género feminino) exerce funções de coordenação naqueles estabelecimentos há mais de 4 anos e há menos de 10. Uma delas exerce as funções de coordenação há 17 de anos. Apurámos, ainda, nas entrevistas realizadas, que nenhuma das coordenadoras tem formação especializada em administração educacional e que só uma tem uma especialização para o exercício de outras funções educativas, em organização e desenvolvimento curricular. Aliás, no Agrupamento *Margem Norte*, nenhum dos docentes que assume cargos de gestão ao nível organizacional é detentor de formação especializada na área de administração educacional.

Em síntese, a grande maioria dos docentes é do género feminino com idades compreendidas entre os 36 e 50 anos, havendo um grande grupo com idades superiores a 50 anos. Trata-se de um grupo de docentes que exerce funções há vários anos neste agrupamento sendo apenas 12% aqueles que estão este ano lectivo, pela primeira vez, no Agrupamento *Margem Norte*. A maioria dos docentes tem mais de dez anos, podendo concluir-se que estamos em presença de um corpo docente com grande experiência profissional. Também inferimos que o corpo docente tem uma situação profissional bastante estável, uma vez que 88% dos docentes pertence ao Quadro definitivo do Estado e que a maioria pertence ao Quadro de escola. Em relação à categoria profissional, salientamos as seguintes conclusões: a grande maioria dos docentes tem a categoria profissional de Professor, os coordenadores têm todos, excepto um, a categoria profissional de Professor Titular o que, como já, referimos, resulta da

selecção, para cargos de coordenação, do cumprimento do requisito desta categoria profissional e, ainda, que os coordenadores têm muita experiência profissional mas nenhum tem formação especializada ao nível da administração educacional.

Entrevistas

Relativamente aos entrevistados, num total de 24 entrevistas realizadas, a sua identificação sintética pode ser vista no Quadro V, cuja numeração (coluna da esquerda) será utilizada ao longo deste trabalho, sempre que nos referirmos a este tipo de dados.

Quadro VI – Caracterização global dos entrevistados

Numeração das Entrevistas	Entrevistado	Instituição/Órgão
Entrevista nº 1	Coordenadora de Estabelecimento	Escola <i>Rio Minho</i>
Entrevista nº 2	Coordenadora de Estabelecimento	Escola <i>Rio Vouga</i>
Entrevista nº 3	Coordenadora de Estabelecimento	Escola <i>Rio Douro</i>
Entrevista nº 4	Coordenadora de Estabelecimento	Escola <i>Rio Ave</i>
Entrevista nº 5	Coordenadora de Estabelecimento	Escola <i>Rio Guadiana</i>
Entrevista nº 6	Coordenadora de Estabelecimento	Escola <i>Rio Tejo</i>
Entrevista nº 7	Coordenadora de Estabelecimento	Escola <i>Rio Tâmega</i>
Entrevista nº 8	Coordenadora de Estabelecimento	Escola <i>Rio Lima</i>
Entrevista nº 9	Coordenadora de Estabelecimento	Escola <i>Rio Mondego</i>
Entrevista nº 10	Coordenadora de Estabelecimento	Escola <i>Rio Sado</i>
Entrevista nº 11	Presidente do Conselho Executivo	Conselho Executivo Agrupamento <i>Margem Norte</i>
Entrevista nº 12	Vice-Presidente do Conselho Executivo (Pré-escolar)	Conselho Executivo Agrupamento <i>Margem Norte</i>
Entrevista nº 13	Vice-Presidente do Conselho Executivo (1º Ciclo)	Conselho Executivo Agrupamento <i>Margem Norte</i>
Entrevista nº 14	Presidente da Assembleia de Escola	Assembleia de Escola Agrupamento <i>Margem Norte</i>
Entrevista nº 15	Docente do Pré-escolar	Escola <i>Rio Douro</i> (Estabelecimento Misto)
Entrevista nº 16	Encarregado de Educação representante do 1º Ciclo	Assembleia de Escola Agrupamento <i>Margem Norte</i>
Entrevista nº 17	Encarregado de Educação representante do Pré-escolar	Assembleia de Escola Agrupamento <i>Margem Norte</i>
Entrevista nº 18	Presidente de Junta de Freguesia	Junta de Freguesia A
Entrevista nº 19	Presidente de Junta de Freguesia	Junta de Freguesia B
Entrevista nº 20	Presidente de Junta de Freguesia	Junta de Freguesia C
Entrevista nº 21	Presidente de Junta de Freguesia	Junta de Freguesia D
Entrevista nº 22	Presidente de Junta de Freguesia	Junta de Freguesia E
Entrevista nº 23	Presidente de Junta de Freguesia	Junta de Freguesia F
Entrevista nº 24	Vereadora de Educação	Câmara Municipal

5.4. Documentos institucionais do Agrupamento *Margem Norte*

Neste ponto, para além da identificação sumária dos quatro documentos institucionais do *Agrupamento Margem Norte* – Projecto Educativo (PE), Projecto Curricular (PCA), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Actividades (PAA) – tentaremos ainda uma leitura dos mesmos na perspectiva do objecto de estudo desta investigação (os Coordenadores de estabelecimento). Neste sentido, desenvolveremos esta análise através do cruzamento da leitura documental com alguns registos das entrevistas efectuadas.

Assim, (i) procuramos perceber como é que os coordenadores visualizavam estes documentos enquanto instrumentos de gestão e de orientação da acção educativa; (ii) procuramos nos próprios documentos elementos que revelem uma valorização da gestão intermédia ou das lideranças ao nível daqueles estabelecimentos; (iii) indagamos, ainda, aspectos ou referências que permitam perceber alguma sensibilidade para a questão da situação periférica face à escola-sede dos vários estabelecimentos do Agrupamento.

Em relação à forma como os coordenadores percebem o papel que os diversos documentos institucionais têm na organização, orientação e planeamento das actividades a desenvolver, as opiniões manifestadas denotam alguma desvalorização destes documentos, designadamente em termos da sua função de coerência institucional. Eis o que nos dizem duas Coordenadoras: – “Nós planificamos as nossas actividades mas estamos sempre condicionadas pelo PE. Ora bem, o PE tanto nos condiciona como nos ajuda. É uma orientação mestra, serve para trabalharmos nas nossas salas de aula. O que às vezes acontece é que planificamos, organizamo-nos e planificamos as nossas actividades e acabamos por chocar um bocadinho com o tal fio condutor do PE. O PE tem um tema e um subtema e aquilo tem que ser explorado e através das várias actividades que vão ser feitas ao longo do ano. Chocamos aí, porque acabamos por não ter condições para executar determinadas actividades” (Entrevista nº 3); – “Em relação ao PCA, eu nem me queria pronunciar muito, porque às vezes ele está a ser elaborado, de repente há alterações e depois já tem que se fazer um novo. Às vezes, nem se chega a pôr directamente em prática, já temos que fazer alterações. O Regulamento Interno deu um grande trabalho ao grupo (voluntário) que o estava a fazer e já vamos ter de fazer outra vez alterações. Não temos tempo de o pôr em prática” (Entrevista nº 10).

Percebemos também que só em algumas escolas é que foram desenvolvidos instrumentos específicos, adaptados a cada contexto particular, como nos revelam os seguintes excertos: – “Não existem. Os documentos são os mesmos do Agrupamento. No Plano de Actividades só estão algumas, temos outras só da Escola e Jardim” (Entrevista nº 1); – “Nós não temos um Regulamento Interno. É o do agrupamento. Ora espere lá, nós temos um Regimento Interno” (Entrevista nº 3); – “Não. O Regulamento é o do Agrupamento. Eu não sou obrigada a ter instrumentos próprios pois não? É que às vezes eu sou um pouco distraída” (Entrevista nº 4); – “Temos um Regimento interno específico, que apresentamos aos pais no início do ano, e um Plano de Actividades da escola e cada professor da escola tem o seu Projecto Curricular de Turma” (Entrevista nº 6); – “Não temos instrumentos próprios. Só o Plano de Actividades da Escola. Cada escola tem o seu Plano de Actividades, depois reúne no agrupamento e juntam-se” (Entrevista nº 7); – “Temos algumas actividades só para a escola e começamos a fazer o Regimento Interno. Temos algumas regras, mas Regulamento não temos porque estamos integradas em agrupamento e temos que ter tudo igual para todos” (Entrevista nº 9).

No que diz respeito à concepção e elaboração dos vários documentos, designadamente em termos de participação dos diversos actores, o processo parece não ter sido também isento de críticas, sendo pouco coincidentes as opiniões dos vários entrevistados: – “Nós, coordenadores, não somos chamados a dar a nossa opinião específica, é sempre em grupo com os outros professores. [...] Com o PCA, é outro problema, fazemos reuniões para começar a traçar umas linhas para o PCA. Nós vamos com aquela boa vontade, os professores vão sempre assim, estamos lá com atenção, damos as nossas ideias, depois, quando temos o PCA na nossa mão, o que dissemos e que queríamos que ficasse não está lá. Depois, uma pessoa pensa para quê? Que fomos...? Se era aquilo que tinham em mente fazer, porque é que nos chamaram lá? Nós fomos auscultados para o levantamento do PE. As escolas foram auscultadas, mas depois, na concretização, faltam muitas das nossas ideias” (Entrevista nº 3); – “Os professores foram todos auscultados e o PE foi feito por um professor do Agrupamento que estava muito bem preparado para fazer isso. Os coordenadores foram ouvidos, até os pais” (Entrevista nº 4); – “O Projecto Educativo é do agrupamento. É feito um bocado em cima do joelho, ou porque é preciso, porque pode vir a inspecção ou porque não sei porquê. Depois, arrasta-se, pois há muita gente. O Projecto Curricular de Agrupamento, aquilo das competências, não sei..., foi feito pelos professores. Os

professores juntam-se por ciclo e fazem, juntam o trabalho dos grupos” (Entrevista nº 6); – “O PE foi feito tendo em conta os problemas e preocupações do JI. Eu fui lá duas vezes para tratar disso” (Entrevista nº 8); – “Foram chamados todos os professores, todos os coordenadores de estabelecimento e encarregados de educação (representantes dos encarregados de educação) para fazer o PE” (Entrevista nº 10).

A análise do Projecto Educativo do Agrupamento *Margem Norte* mostra que a sua elaboração foi realizada por um grupo de trabalho no qual não se encontrava nenhum coordenador de estabelecimento, conforme aí é referido: “Foi nomeado um grupo de trabalho formado por professores representantes dos quatro Departamentos Curriculares, um representante dos professores do primeiro ciclo, um representante dos professores da educação Pré-escolar, um representante do pessoal não Docente, um representante dos Pais e Encarregados de Educação e um representante da Presidência dos Conselhos Pedagógico e Executivo”⁷⁴.

Em termos do seu conteúdo, parece-nos importante indicar alguns elementos respeitantes ao Projecto Educativo do Agrupamento *Margem Norte*. Assim, podemos encontrar: i) na *Introdução*, princípios como os da interacção entre todas as suas vertentes, a sua dimensão *global* e nunca parcelar ou pontual, a *flexibilidade* necessária para que a comunidade escolar possa empreender situações de *autonomia* e de *cooperação*: “a prossecução das relações de equilíbrio se conseguem unicamente pelo ajustamento e adequação constantes do plano às reais necessidades da comunidade escolar; [...] uma escola eficaz exige uma acção coerente, coordenada e solidária de todos os membros da comunidade educativa” (PE); ii) no ponto *Divulgação do projecto*, é apresentado um texto introdutório onde se mostra a relevância de dar a conhecer o projecto na comunidade pois, só assim, pode ler-se: “podemos compreender a natureza dos problemas e adequá-los à nossa prática quotidiana”; [e, mais à frente] “na divulgação devem ser considerados: os alunos através dos Directores de Turma e Delegados de turma; os professores, através dos seus Coordenadores de Departamento, pelo Conselho Executivo; os funcionários, através dos seus representantes na Assembleia de Escola e Conselho Pedagógico; os Encarregados de Educação através das Associações de Pais e Encarregados de Educação e Directores de Turma; Autarquia, Juntas de Freguesia, Empresas e Associações, pela Assembleia de Escola e Conselho

⁷⁴ Este registo do PE não é completamente coincidente com as declarações anteriores de alguns coordenadores de estabelecimento que referiram a sua participação no documento.

Executivo” – verifica-se que os coordenadores de estabelecimento não estão presentes entre os representantes principais de gestão, bem como no ponto relativo à *avaliação*; iii) relativamente à *Avaliação interna*, é dito que a esta será coordenada pelos órgãos de gestão e terá como suportes os inquéritos/entrevistas formulados à Comunidade Educativa e os relatórios efectuados pelos seguintes intervenientes: Assembleia de escola, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Coordenadores de Departamento, Directores de Turma, Coordenadores Pedagógicos do Ensino e Formação de Adultos, Professores dinamizadores das actividades e Associações de Pais e Encarregados de Educação”; iv) no que diz respeito à *Apresentação de problemas*, verificamos que, praticamente, não são apresentadas dificuldades específicas das escolas periféricas, nem de dificuldades que resultem do afastamento entre estas e a escola-sede; v) nos *Objectivos*, registamos a ideia de que “é necessário valorizar os órgãos intermédios de gestão”, apresentando-se como estratégia “definir o papel dos órgãos intermédios de gestão e partilhar responsabilidades nos Departamentos, grupos e conselhos de turma”, não havendo referências aos coordenadores de estabelecimento.

No que diz respeito ao Regulamento Interno, seleccionámos dois tipos de referências: as relativas aos vários estabelecimentos (periféricos) do Agrupamento e as que se reportam aos Coordenadores de estabelecimento.

Relativamente às primeiras, escolhemos as seguintes: – “O Conselho Executivo definirá no início do ano lectivo, de acordo com a legislação em vigor, e depois de ter reunido com os coordenadores de estabelecimento, o horário de funcionamento dos Jardins de Infância e das escolas do 1º ciclo, atendendo às limitações das instalações” (art.º 7º, ponto 3); – “Nas escolas e nos Jardins de Infância, o estacionamento das viaturas só se verifica no exterior dos estabelecimentos (à excepção dos períodos de interrupção lectiva” (art.º 9º, ponto 2); – “Os Jardins de Infância funcionam em regime normal, sendo o seu horário estabelecido de acordo com o educador de infância e os encarregados de educação. Os períodos da manhã e da tarde não devem ser inferiores a duas horas nem superior a três. O intervalo da hora de almoço varia entre uma e duas horas” (art.º 16º, ponto 1); – ainda no mesmo artigo, podemos ler: “2 - As escolas do 1º ciclo funcionam em regime normal ou, nos casos em que o número de turmas é superior ao número de salas nelas existentes, em regime de desdobramento. 3- Mesmo que não se verifique falta de salas, podem certas turmas funcionar em regime duplo, desde que se verifiquem as seguintes condições: a) A escola não dispõe de serviço de refeição e a autarquia declara a impossibilidade de o fazer; b) os alunos fazem um trajecto a pé

superior a 1,5km quatro vezes por dia; c) O professor titular de turma concorda e aceita o horário; d) Todos os encarregados de educação subscrevem a alteração de horário; e) esta alteração, a verificar-se, não acarreta problemas de funcionamento do estabelecimento de ensino em causa; f) Os pedidos de alteração de horário serão analisados desde que dêem entrada nos serviços de gestão do Agrupamento até 15 de Outubro”.

Relativamente ao Coordenador de estabelecimento, pode ver-se: – no art.º 17º, ponto 1, referindo-se às instalações em geral: “Caberá a cada sector ou ao coordenador de estabelecimento proceder ao auto de conferência e apresentar no final, relatório da actividade em que deve enunciar as medidas que entenda importantes para a melhoria dos serviços”; – no ponto 6: “No início e no final de cada ano lectivo o inventário tem de ser verificado e desse facto comunicar ao coordenador de estabelecimento um relatório a entregar ao órgão de gestão”; No art.º 54º, referente à coordenação de estabelecimento: “1- A coordenação de estabelecimento de educação (jardins de infância) e de ensino (escolas do 1º ciclo) integrado no Agrupamento é assegurada por um coordenador; 2- Nos estabelecimentos que possuem menos de três docentes em exercício de funções, não há lugar à criação do cargo referido no número anterior; 3- O coordenador deve ser um docente dos quadros, em exercício de funções de estabelecimento, sendo eleito por três anos pela totalidade dos docentes em exercício efectivo de funções no mesmo estabelecimento; 4- O mandato do coordenador pode cessar: a) no final do ano lectivo, a requerimento do interessado, dirigido ao Presidente de Assembleia, com a antecedência mínima de 45 dias, fundamentando em motivos devidamente justificados; b) a todo o momento, quando assim for deliberado por mais de dois terços dos membros da assembleia em efectividade de funções, em caso de manifesta desadequação da respectiva coordenação, fundada em factos provados e informações, devidamente fundamentadas, apresentadas por qualquer membro da assembleia”; – No art.º 55º, referindo-se às competências: “1 – Compete, de um modo geral, ao coordenador: a) coordenar as actividades educativas da escola, em articulação com o conselho executivo; b) cumprir e fazer cumprir as decisões do conselho executivo e exercer as competências que por este lhe forem delegadas; c) Veicular as informações relativas ao pessoal docente e não docente e aos alunos; d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas; e) Fomentar, pelo maior número de meios a normal frequência escolar; f) Informar, diariamente os serviços administrativos das

faltas do pessoal docente e não docente (via telefone ou e-mail); g) Dirigir-se aos serviços administrativos sempre que haja justificações de falta para entregar, correspondência a expedir, entregar ou corrigir mapas de leite; h) Cumprir e fazer cumprir o horário de funcionamento das actividades lectivas; sempre que se verifiquem irregularidades, o coordenador deverá de imediato transmiti-las ao órgão de gestão”.

Analisámos ainda dois Regimentos Internos de dois estabelecimentos situados fora da escola-sede, cujos conteúdos têm a ver com aspectos regulamentares: uma primeira parte onde é apresentado o pessoal docente e não docente, o horário de funcionamento do estabelecimento, o serviço que presta à comunidade, os horários do pessoal docente e não docente, como se processam as inscrições/admissões/ matrículas e o calendário escolar e uma segunda parte onde são apresentadas as normas gerais de funcionamento, nomeadamente a coordenação de estabelecimento, a constituição das turmas, alguns dados sobre as regras de frequência os alunos no estabelecimento, acolhimento aos alunos e atendimento aos pais.

Também os Planos de Actividades de cada escola que foram analisados constituem fundamentalmente partes do Plano Anual de Actividades do agrupamento, onde a especificidade de cada estabelecimento de ensino não é muito notória.

De um modo geral, nos documentos institucionais do Agrupamento, como são os casos do Projecto Educativo, do Projecto Curricular e do Plano Anual de Actividades, as particularidades de cada estabelecimento de educação e ensino situado fora da escola-sede (neste caso os do 1º ciclo e os jardins de infância) não são objecto de um tratamento particular que lhes reconheça alguma autonomia e identidade próprias. Também a figura e as funções do Coordenador de estabelecimento, designadamente no quadro do Regulamento Interno do Agrupamento, estão muito circunscritas a actividades relacionadas com questões de tipo logístico e administrativo, na dependência directa das decisões do conselho executivo do agrupamento.

Capítulo 6

Os Coordenadores de estabelecimento enquanto líderes periféricos

1. Apreciação global do desempenho dos coordenadores de estabelecimento

Recordando que o nosso interesse recai no papel dos coordenadores de estabelecimento, vamos, agora, explorar os dados de que dispomos tendo em conta os resultados dos questionários e das entrevistas. Optamos por organizar este ponto seguindo as 6 dimensões já antes referidas – *clima de escola, liderança e gestão, gestão curricular, gestão administrativa e financeira, relação com pais e comunidade, resolução de problemas e tomada de decisões*.

1.1. Clima de escola

Os resultados das respostas aos questionários no que diz respeito à dimensão *clima de escola* encontram-se expressos nas figuras seguintes.

Tabela 1. Clima de Escola: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

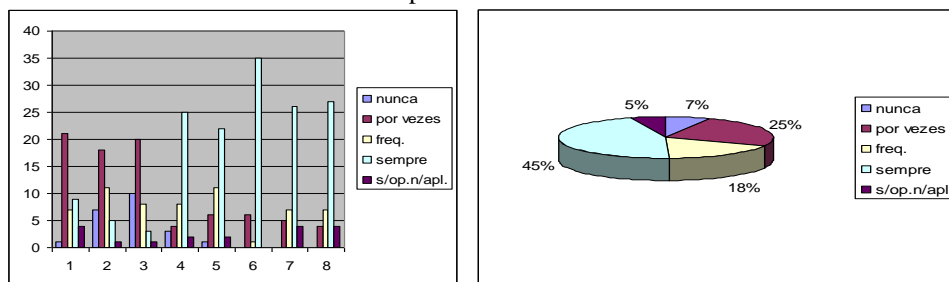
	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
1. Reconhece e valoriza expressamente a qualidade e o sucesso dos docentes do estabelecimento (comunicando-lhe essa sua apreciação)	1	21	7	9	4	42
2. Organiza actividades de confraternização entre os docentes e/ou funcionários do estabelecimento	7	18	11	5	1	42
3. Promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente	10	20	8	3	1	42
4. É um elemento activo na organização e realização das actividades de estabelecimento	3	4	8	25	2	42
5. Promove o diálogo e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos	1	6	11	22	2	42
6. Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas	0	6	1	35	0	42
7. Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de encaminhar os problemas para os órgãos de gestão do Agrupamento	0	5	7	26	4	42
8. Promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola	0	4	7	27	4	42
TOTAL	22	84	60	152	18	336

Tabela 2. Clima de Escola: opiniões dos coordenadores

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
1. Reconhece e valoriza expressamente a qualidade e o sucesso dos docentes do estabelecimento (comunicando-lhe essa sua apreciação)	0	3	3	4	0	10
2. Organiza actividades de confraternização entre os docentes e/ou funcionários do estabelecimento	2	2	2	4	0	10
3. Promove e lidera espaços de reflexão sobre os os desafios da profissão docente	2	2	5	1	0	10
4. É um elemento activo na organização e realização das actividades de estabelecimento	0	1	1	8	0	10
5. Promove o diálogo e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos	0	1	1	8	0	10
6. Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas	0	1	0	9	0	10
7. Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de encaminhar os problemas para os órgãos de gestão do Agrupamento	0	0	0	10	0	10
8. Promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola	0	0	0	10	0	10
TOTAL	4	10	12	54	0	80

Tabela 3. Médias / Clima de Escola: opiniões dos docentes sobre os coordenadores⁷⁵

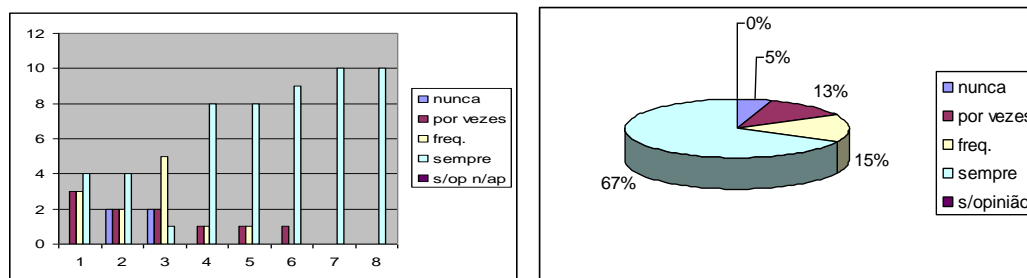
Itens	Médias	Média Geral
1	2.38	2.90
2	2.28	
3	2.04	
4	3.21	
5	3.19	
6	3.69	
7	3.21	
8	3.26	

Gráfico 7. Clima de Escola: opiniões dos docentes sobre os coordenadores**Tabela 4.** Médias / Clima de Escola: opiniões dos coordenadores

Itens	Médias	Média Geral
1	3.10	3.45
2	2.80	
3	2.50	
4	3.70	
5	3.70	
6	3.80	
7	4.00	
8	4.00	

⁷⁵ As médias aqui consideradas, bem como ao longo do trabalho, foram conseguidas através da razão entre a pontuação total e o número de respondentes a cada item. Para aquela pontuação, atribuímos à resposta *nunca* 1 ponto, *por vezes* 2 pontos, *frequentemente* 3 pontos, *sempre* 4 pontos e *sem opinião/não se aplica* 0 pontos.

Gráfico 8. Clima de Escola: opiniões dos coordenadores



Em relação ao papel do coordenador de estabelecimento, na dimensão *clima de escola*, podemos constatar na Tabela 3 (médias dos resultados às questões colocadas aos docentes) que a média nesta dimensão (2.90) é um pouco superior à média geral dos resultados de todas as respostas ao questionário, que foi de 2,80 (Ver Anexo 8). A média mais alta obtida nesta dimensão regista-se no item 6, *fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas*. A mais baixa regista-se no item 3, com (2.04), *promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente*.

Já as médias dos resultados às questões colocadas às coordenadoras, expressas na Tabela 4, revelam que são superiores às apresentadas pelos docentes. No caso dos questionários das coordenadoras, a média geral, nesta dimensão, é de (3.45), sendo que a média mais alta se regista nos itens 7 e 8, *promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de encaminhar os problemas para os órgãos de gestão do Agrupamento* e *promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola*. A média mais baixa regista-se no item 3, com (2.50), *promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente*, tal como no caso dos docentes.

Nesta dimensão, nos questionários administrados aos docentes, as respostas a percentagem das respostas em que foi utilizado sem *opinião/não se aplica* é de 5%, sendo que as questões que registam níveis mais elevados, com resposta no valor 5 da escala, são a 1, 7 e 8 ou seja: *reconhece e valoriza expressamente a qualidade e o sucesso dos docentes do estabelecimento (comunicando-lhe essa sua apreciação)*, *promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de encaminhar os problemas para os órgãos de gestão do Agrupamento* e *promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola*.

No caso das respostas das coordenadoras de estabelecimento, não se registam respostas *sem opinião/não se aplica*.

No total, as questões com resposta “desfavorável” – que considerámos, de um modo geral ao longo do trabalho, as relativas a *sem opinião/não se aplica, nunca e por vezes* – no caso dos docentes, é de 37% e, no caso das coordenadoras, é de 17,5%. Com respostas “favoráveis” – que considerámos as relativas a *frequentemente* e *sempre* encontramos 63%, no caso dos docentes, e 82,5%, nas coordenadoras.

Através dos dados apresentados consideramos que o papel das coordenadoras, no que toca à promoção de um bom clima na escola, não está, entre os docentes, muito valorizado, pois: i) regista-se uma média elevada, entre os docentes, de respostas *sem opinião/não se aplica*; ii) a média geral nesta dimensão não é muito elevada e a percentagem de respostas consideradas desfavoráveis, é, nos docentes, elevada; iii) há um desfasamento entre as respostas dos docentes e as das coordenadoras.

Tendo em conta as respostas registadas nas entrevistas às coordenadoras, percebemos que são várias as razões identificadas como inibidoras ou obstaculizantes da promoção de um bom clima organizacional:

- Não há uma cultura assumida que valorize o trabalho dos colegas pois o trabalho pedagógico centra-se na cultura do individualismo. Apesar de a maioria das coordenadoras, no questionário, afirmar que valoriza, *frequentemente* ou *sempre*, o desempenho dos colegas, os questionários dos docentes vêm mostrar o contrário. Também quando confrontadas com esta questão, nas entrevistas, as coordenadoras mostram que a valorização do trabalho dos colegas não parece ser uma prática. A ilustrar esta inferência uma coordenadora dizia: – “Aqui cada docente vai resolvendo o seu trabalho e não há muito o costume de estar a valorizar o trabalho de cada um; somos poucos, há o horário... uma colega do pré-escolar tem o horário normal, eu trabalho da 1h às 6, outra colega é das 8 à 1h... é difícil encontrarmo-nos” (Entrevista nº 1).

- Na maior parte das entrevistas realizadas não há registos significativos a respeito da valorização do trabalho dos colegas. Apesar de várias coordenadoras reconhecerem que na escola há bons professores, não fica claro se é prática corrente elogiar os colegas. Há poucos registos em que a coordenadora assume essa prática: – “Aqui na escola somos só três, é uma escola pequena, é difícil um fazer e os outros não saberem, temos os mesmos horários [...]; nós sabemos sempre o que o outro está a fazer, se pudermos ajudamos, nós temos cá um

professor que escreve, ele já publicou um livro; acontece que ele escreve uns autos, representa para as outras turmas; nas festas, ele é que faz tudo, ele é o produtor, é o realizador, é o ensaiador; ele é que faz tudo... eu, como coordenadora, valorizo” (Entrevista nº 4); – “Costumo dizer isso à própria pessoa; eu não concordo nada que os professores com mais experiência são melhores que os mais novos; se algumas coisas os mais velhos podem ensinar aos mais novos o contrário também acontece; eu já aprendi muito com colegas mais novos; [...] é importante sermos profissionais, acho até, que os professores de hoje estão mais treinados para enfrentar os desafios; [...] às vezes fico com cópias de trabalhos, nós trocamos muitos trabalhos” (Entrevista nº 2); – “Eu digo na hora quando as actividades correm bem” (Entrevista nº 7).

- As coordenadoras manifestam algumas dificuldades em promover momentos de confraternização. É aliás uma evidência clara nos resultados dos questionários dos professores. As coordenadoras, nas entrevistas, apontam vários problemas que dificultam esse trabalho. Segundo elas, há pessoas que não se dispõem a isso, muitas vezes a escola tem poucos professores, não há condições físicas nas escolas e os horários são incompatíveis, o que dificulta a realização das mesmas. O trabalho de confraternização reduz-se na maioria das vezes às festas da escola por altura do Natal e fim de ano. Estas inferências foram retiradas de alguns comentários tecidos por algumas coordenadoras dos quais apresentamos os seguintes registos: – “Aqui não fiz nada disso...” (Entrevista nº 5); – “Eu acho que é importante haver momentos de confraternização, mas é preciso haver condições; o facto de ser muita gente, vários horários é complicado” (Entrevista nº 2); – “Fazemos um jantar de Natal no agrupamento e, no final do ano, fazemos um jantar só com o pessoal da escola” (Entrevista nº 7); – “Não temos esse hábito; não há tempo; estamos sobrecarregadas; não temos família, não temos amigos; não temos tempo para nada” (Entrevista nº 10).

- No que diz respeito a momentos de reflexão e cooperação, as coordenadoras dizem que, normalmente, não se registam. As coordenadoras apresentam várias razões que dificultam a existência de momentos de reflexão e cooperação entre os docentes dos quais se destacam: a existência de programas a cumprir e o preenchimento de documentação que condiciona o diálogo e a colaboração entre docentes; a falta de condições físicas (espaços) e falta de tempos comuns para reuniões entre docentes; as alterações de trabalho decorrentes da introdução das

AEC's; a alteração da carreira docente que, com a introdução de diferentes categorias profissionais, alterou o clima de trabalho; e ainda o *feitio* das pessoas que dificulta as interações positivas, nomeadamente, entre os docentes da escola do 1º ciclo e o jardim de infância (dificuldades de aproximação entre os dois níveis educativos). Ilustramos com alguns excertos de entrevistas: – “não há uma sala onde possamos reunir; [...] temos uma programação a cumprir, matéria que tem que ser dada” (Entrevista nº 1); – “Há professores que, durante a semana, eu não os vejo; [...] se nós queremos fazer uma reunião eu tenho que ficar aqui até às seis e meia” (Entrevista nº 2); – “A falta de tempo, muito papel que não ajuda ao diálogo; hoje o papel é assim, para a semana já muda tudo, temos que fazer de outra maneira, na prática acaba por condicionar muito o nosso trabalho e tira-nos tempo para tratar de outras coisas que até interessariam mais” (Entrevista nº 4); – “O tempo é muito escasso porque temos as AEC'S e condicionam bastante e, depois, como temos o apoio ao estudo, umas estão num dia, outras estão no outro, não é muito bom para nos encontrarmos” (Entrevista nº 9); – “Não temos grande espaço para reunir, só temos um gabinete médico...” (Entrevista nº 9); – “Também se notou alteração por causa da alteração de professores e professores titulares. As pessoas dizem que se já não servem para professor titular também não se envolvem como se envolviam. O envolvimento e a aproximação dos professores alteraram-se” (Entrevista nº 3); Também uma vice-presidente do CE aponta para os problemas ao nível das inter-relações: – “as dificuldades que podem encontrar são problemas de relacionamento interpessoal que prejudica a colaboração” (Entrevista nº 12).

- Apesar destes registos revelarem que as coordenadoras apresentam muitos obstáculos para a promoção de um bom clima organizacional, algumas mostram que conseguem ultrapassar esses obstáculos. Através destes registos podemos constatar que, apesar de as condições não serem as melhores, é possível cooperar, realizar actividades de confraternização e convívio: – “partilhamos as tarefas [...] o ano passado eu estava cansada e outra colega ficou coordenadora e eu também a ajudei” (Entrevista nº 5); – “Nós almoçamos pelo menos uma vez trimestralmente, claro que somos aqui três gatitos pingados; [...] depois, com auxiliares e outros professores que já passaram por cá, fazemos aquilo que nós chamamos a confraria do tamboril, que é o Azevedo, que é um colega que temos cá, que faz, que cozinha, que nos serve; nós não fazemos nada, depois ficamos aí a conversar

muitas vezes até às seis da tarde; é aqui na escola, temos aí um fogãozinho” (Entrevista nº 4).

Nas entrevistas realizadas às vice-presidentes regista-se que estas são da opinião que o coordenador de estabelecimento tem um papel importante na promoção de um bom clima institucional. Por exemplo: – “o coordenador é importante como moderador e como conciliador” (Entrevista nº 12); – “Os coordenadores têm desempenhado um bom trabalho (e muito trabalho) resolvendo os problemas e evitando que cheguem ao CE. [...] Têm um bom relacionamento com os colegas. Filtram os problemas. São simpáticas!” (Entrevista nº 13).

Depois da apresentação dos dados relativos à dimensão *clima de escola*, percebemos que, em termos gerais, o papel do coordenador, neste agrupamento, não se revela muito forte nesta dimensão. Apesar de, no caso dos questionários às coordenadoras, na dimensão *clima de escola*, se registarem 67% de respostas com valor 4, correspondente a *sempre*, nas entrevistas constata-se que há completa sintonia, na medida em que, na maioria das respostas às questões formuladas, foram feitos mais registos que evidenciam dificuldades à promoção de um bom clima, do que propriamente registos que revelem práticas positivas. Também as opiniões dos docentes mostram que não reconhecem ao coordenador grandes capacidades ao nível das inter-relações.

Em suma:

- A cultura do individualismo parece, ainda, muito marcada. As coordenadoras não têm um papel muito significativo na promoção de uma cultura de colaboração. Existe falta de condições organizacionais (horários compatíveis, espaços e tempos comuns). Existe muita documentação para preencher que retira tempo para actividades partilhadas. Os docentes continuam a considerar que os programas para cumprir afectam a cultura de colaboração (não fazem referências à flexibilização curricular). Os docentes justificam que a falta de diálogo e cooperação advêm, também, das mudanças impostas como a existência das AEC's e da reestruturação da carreira docente. Continuam a revelar-se dificuldades ao nível das inter-relações entre os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo.
- Não há muito envolvimento/relacionamento no plano informal. As coordenadoras dizem que: há falta de condições organizativas (horários e tempos comuns), que predomina a cultura do individualismo (*feitos*). Quando há

convívios entre os docentes, normalmente, ficam circunscritos às actividades e festas do calendário (Natal e festas de fim de ano), mostrando este facto uma certa tendência para a rotinização das actividades e o peso de uma certa tradição.

- Os docentes entendem que, nesta dimensão, o ponto mais forte dos coordenadores é fomentar a autonomia necessária para os docentes organizarem as actividades pedagógicas. Isto leva-nos a concluir que a autonomia docente (sala de aula) é um dos aspectos intocáveis e não nos parece que a concessão de autonomia das coordenadoras seja algo intencional, mas sim algo que não se questiona, ao nível da cultura dos professores.

- As coordenadoras têm uma percepção positiva do seu desempenho, francamente superior àquela que os seus colegas que exercem funções no estabelecimento têm.

- As coordenadoras não têm o hábito de valorizar expressamente a qualidade e o sucesso dos docentes (comunicando-lhes essa apreciação).

- As coordenadoras não costumam promover uma cultura de reflexão. Esta é a opinião dos docentes, mas é também a das coordenadoras. Este é de resto um dos poucos aspectos em que há consonância entre as opiniões dos docentes e as das coordenadoras.

- Salientam-se, também, o pouco envolvimento das coordenadoras para superar os problemas identificados.

- Manifestam-se, assim, desarticulações entre as opiniões das coordenadoras expressas nos questionários e os seus comentários feitos nas entrevistas, desarticulações entre o que os coordenadores dizem realizar e aquilo que de facto é realizado. Não existe sintonia entre aquilo que as coordenadoras valorizam e o desempenho que dizem ter e aquele que os docentes entendem que existe de facto. Estes aspectos apontam para alguma desconexão entre o plano das intenções e as acções.

1.2. Liderança e gestão

Passamos, agora, a explorar os dados que recolhemos nos questionários e nas entrevistas realizadas, relativamente à segunda dimensão em análise, a da *liderança e gestão*.

Tabela 5. Liderança e Gestão: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

	Nunca	Por Veze	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
9. Apresenta regras próprias para o funcionamento do estabelecimento (que não estão definidas para a totalidade do Agrupamento).	0	10	2	3	27	42
10. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação	2	16	9	7	8	42
11. Delega ou partilha tarefas com os docentes do estabelecimento	0	11	18	10	3	42
12. Os seus valores e visão transparecem na sua actuação e nas suas prioridades	1	6	9	22	4	42
13. Define objectivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes	1	10	11	16	4	42
14. Valoriza mais a importância, a qualidade e os resultados do estabelecimento do que da totalidade do Agrupamento.	1	7	10	10	14	42
15. Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente na afirmação da identidade do estabelecimento	0	8	17	13	4	42
16. Chama a atenção dos docentes para a qualidade e a melhoria do desempenho educativo do estabelecimento	1	16	7	10	8	42
17. Reúne com todos os docentes do estabelecimento para discutir assuntos de gestão corrente	0	4	14	20	4	42
18. Mantém uma relação positiva e articulada com os órgãos de gestão do Agrupamento.	0	2	5	29	6	42
TOTAL	6	90	102	140	82	420

Tabela 6. Liderança e Gestão: opinião dos coordenadores

	Nunca	Por Veze	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
9. Apresenta regras próprias para o funcionamento do estabelecimento (que não estão definidas para a totalidade do Agrupamento).	5	3	0	2	0	10
10. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação	0	2	2	6	0	10
11. Delega ou partilha tarefas com os docentes do estabelecimento	0	2	3	5	0	10
12. Os seus valores e visão transparecem na sua actuação e nas suas prioridades	0	2	2	6	0	10
13. Define objectivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes	3	3	3	1	0	10
14. Valoriza mais a importância, a qualidade e os resultados do estabelecimento do que da totalidade do Agrupamento.	1	1	0	8	0	10
15. Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente na afirmação da identidade do estabelecimento	2	1	0	7	0	10
16. Chama a atenção dos docentes para a qualidade e a melhoria do desempenho educativo do estabelecimento	2	3	2	2	1	10
17. Reúne com todos os docentes do estabelecimento para discutir assuntos de gestão corrente	0	1	3	6	0	10
18. Mantém uma relação positiva e articulada com os órgãos de gestão do Agrupamento	0	2	2	6	0	10
TOTAL	13	20	17	49	1	100

Tabela 7. Médias / Liderança e Gestão: opiniões dos docentes relativamente aos coordenadores

Itens	Médias	Média Geral
9	0.90	2.49
10	2.11	
11	2.76	
12	3.04	
13	2.80	
14	2.02	
15	2.83	
16	2.23	
17	3.09	

18	3.21	
----	------	--

Gráficos 9. Liderança e gestão: opiniões dos docentes sobre os coordenadores

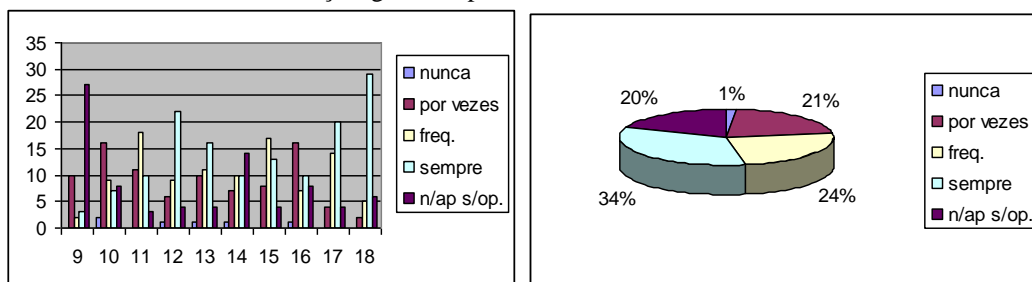
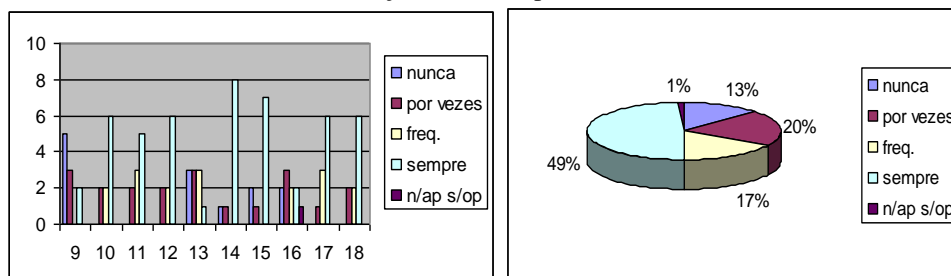


Tabela 8. Médias / Liderança e Gestão: opiniões dos coordenadores

Itens	Médias	Média Geral
9	1.90	3.00
10	3.40	
11	3.30	
12	3.40	
13	2.20	
14	3.50	
15	3.20	
16	2.20	
17	3.50	
18	3.40	

Gráficos 10. Liderança e Gestão: opiniões dos coordenadores



Nesta dimensão, no que se refere aos questionários administrados aos docentes, constatamos que a média geral das respostas se situa em (2.49), sendo, por isso, inferior à média geral de todas as questões (que se situa em 2.80). É a segunda dimensão em que se regista uma média mais baixa. A questão com média mais elevada (3.21) é o item 18, mantém uma relação positiva e articulada com os órgãos de gestão do Agrupamento, enquanto que o item com média mais baixa é o 9, apresenta regras próprias para o funcionamento do estabelecimento (que não estão definidas para a totalidade do Agrupamento). Focando agora a nossa atenção nos resultados aos questionários dos coordenadores registamos que a média geral (3.00) é também inferior à média geral dos referidos questionários (3.32). Os itens que têm média mais alta, com (3.50) são o 14 e

o 17, *valoriza mais a importância, a qualidade e os resultados do estabelecimento do que da totalidade do Agrupamento e reúne com todos os docentes do estabelecimento para discutir assuntos de gestão corrente* enquanto que o item com média mais baixa é o item 9, com (1.90), *apresenta regras próprias para o funcionamento do estabelecimento (que não estão definidas para a totalidade do Agrupamento)*. Salientam-se, nesta dimensão, duas congruências entre os questionários dos docentes e os questionários às coordenadoras. A primeira é que, em ambos os casos, esta é a dimensão em que se registam médias com valores mais baixos. A segunda é que o item com média mais baixa é, também em ambas as situações, o 9, ou seja, a *valorização de regras próprias do estabelecimento que não as que estão definidas para todas as escolas do Agrupamento*. Neste grupo de questões, que pretende analisar o desempenho do coordenador de estabelecimento ao nível da liderança e gestão, encontramos 42% de respostas consideradas desfavoráveis (*sem opinião/não se aplica; nunca e por vezes*), um valor que consideramos elevado. Já no caso das respostas das coordenadoras ao mesmo grupo de questões, há a registar 34% de respostas consideradas desfavoráveis. Regista-se, ainda, nesta dimensão, um valor elevado (19,5 %) na percentagem de respostas dos docentes com valor na escala 5, *sem opinião/ não se aplica*.

Assinalamos, ainda, em relação às respostas dos docentes, que a questão que tem mais respostas *sem opinião/não se aplica* é a 14, *valoriza mais a importância, a qualidade e os resultados do estabelecimento do que da totalidade do Agrupamento*. É, aliás, um dos itens (tendo em conta todos os itens do questionário) com média mais baixa. Curiosamente, é a questão com média mais elevada, no caso das respostas das coordenadoras. Verifica-se pois uma clara falta de sintonia entre as opiniões dos docentes e as das coordenadoras, na medida em que, de facto, não está claro, para todos, que esta situação se verifique. No caso dos questionários das coordenadoras, o item que regista respostas com valor 5 na escala, ou seja *sem opinião/ não se aplica*, é a 16, *chama a atenção dos docentes para a qualidade e a melhoria do desempenho educativo do estabelecimento*.

Analisando, agora, os registos das entrevistas efectuadas às coordenadoras podemos constatar o seguinte:

- A maioria das coordenadoras não apresenta objectivos ou regras específicos para o estabelecimento que coordena seguindo pois apenas o que está estipulado para todas as escolas do agrupamento. Registam-se alguns comentários que revelam as dificuldades a este nível: – “Não, aqui não. As regras são as do

Agrupamento” (Entrevista nº 1); – “Sigo o que está definido para a totalidade do agrupamento [...], não tenho objectivos específicos para esta escola” (Entrevista nº 5); – “Não temos objectivos próprios; os objectivos e as regras são estabelecidos pelo agrupamento, definidos em conselho pedagógico e temos que as acatar” (Entrevista nº 9).

- No que diz respeito a preservação da identidade do estabelecimento que coordenam e que de certa forma está também ligada com a ideia de valorização dos resultados do estabelecimento em detrimento da valorização do global, pode ver-se: – “Preocupo-me, mas nunca fiz nada para mudar. Por exemplo, com a nova legislação do director se ele não escolher ninguém do pré e do 1º ciclo esse problema vai acentuar-se pois se só forem professores do 2º ou do 3º ciclo, eles não sabem muito bem os nossos problemas” (Entrevista nº 1); – “A uniformização faz com que haja uma certa desmotivação” (Entrevista nº 3); – “Com os agrupamentos perde-se autonomia e identidade; eu acho que não há caso nenhum em que isso não aconteça. [...] O coordenador não pode trabalhar para preservar a identidade porque, sei lá..., precisávamos de mais autonomia e estamos a perdê-la toda. Agora já nem se pode falar de autonomia para as escolas do 1º ciclo e jardins de infância” (Entrevista nº 4); – “Há autonomia para fazer o que queremos ao nível de turma e fazer as nossas experiências. Nós não temos muita identidade porque trabalhamos em agrupamento porque temos que seguir as normas que são definidas e quando fazemos reunião de docentes fica tudo definido e nós não temos autonomia para decidir nada” (Entrevista nº 9).

- Sobre as ligações com os órgãos de gestão, encontramos duas situações: uma que se insere mais num tipo de relação fechada e burocratizada e outra mais informal. No plano mais formal, seleccionamos dois excertos: – “A coordenadora de docentes reúne no conselho pedagógico e depois, na reunião de conselho de docentes, são transmitidas as resoluções. A vice-presidente também está presente em todas as reuniões de conselho de docentes. Do conselho executivo, é por telefone. Ficou definido que o coordenador de estabelecimento teria que passar uma vez por semana pelo agrupamento. Cada escola tem uma gestora na secretaria. Dirigimo-nos uma vez por semana, normalmente à quinta-feira, a ela, e levamos toda a documentação: faltas, comunicações que fazemos para a Junta de freguesia ou para a Câmara. Trazemos a documentação que é distribuída às escolas.” (Entrevista nº 9); – “As decisões do conselho executivo são transmitidas

ora escrito, ora telefonicamente e terei eu que ser o carteiro que tem que levantar a correspondência junto da gestora. A existência da gestora diminui a relação com as vice-presidentes pois se fosse transmitida de forma pessoal, mais directa, eu acho que era melhor” (Entrevista nº 10). No plano mais informal, registamos o seguinte: – “Contacto pessoalmente a vice-presidente para tratar de problemas” (Entrevista nº 1); – “Muitas vezes o CE dá as informações por telemóvel, mas particular, não temos fax, nem internet, não temos telefone” (Entrevista nº 5).

- Apesar de existirem canais formais e informais por onde circula a informação, registam-se algumas disfunções neste plano. Como exemplo temos: – “Sabemos as coisas muito tarde, às vezes já passou muito tempo e nós não podemos pôr os problemas das nossas escolas porque são muitas... O agrupamento é muito grande e a coordenadora de docentes não consegue reunir todos os problemas” (Entrevista nº 1); – “Não temos assento no pedagógico e estamos pouco representados, não é? São muitas escolas e isto é um problema” (Entrevista nº4); – “Quando queremos apresentar algum problema, temos que contactar com a coordenadora de docentes para ela levar ao conselho pedagógico” (Entrevista nº 5).

- No que respeita à relação que os coordenadores mantêm com os membros do conselho executivo (recordamos que é um dos itens com a média mais elevada na perspectiva dos docentes e dos coordenadores), as entrevistas vêm confirmar esta apreciação, ou seja que há uma boa relação entre as coordenadoras e os membros do CE. Depreende-se, através das entrevistas, que a relação é mantida normalmente com as vice-presidentes (que são as representantes no CE do pré-escolar e do 1º ciclo). Os excertos dão conta da relação positiva, embora se perceba que existe uma certa troca de favores, alguma dependência e até alguns indícios de controlo do CE sobre os docentes das várias escolas periféricas: – “Nunca tive problemas, são simpáticos quando lá vou, tentam sempre ajudar-me, eu faço a mesma coisa; ainda não vai há muito tempo, a [nome da vice-presidente] precisou de uns dados e eu já estava de férias e vim à escola e tratei do assunto” (Entrevista nº 5); – “Há controlo, há muito controlo, talvez por ser um agrupamento grande, como são muitas escolas, e é difícil controlá-las; há sempre a tendência para as controlar muito mais; o controlo é por telefone ou até por ver passar, percebe? [...] Às vezes há pressão por causa da inspecção e depois eles pressionam-nos a nós. Ultimamente quem nos governa são os papéis” (Entrevista nº 3).

Assim, as coordenadoras têm que se deslocar, todas as semanas, um dia específico, à escola-sede (secretaria), e contactar com uma gestora que se encarrega de lhes apresentar a documentação de que têm de tratar, bem como, receber aquela que as coordenadoras lhe levam. No fundo, esta foi uma forma encontrada para solucionar o enorme “tráfego” de “documentos” que circulam entre as escolas deste grande agrupamento, muitas delas bem distantes da escola-sede. Para além desta situação, as informações do conselho pedagógico são dadas nas reuniões de conselho de docentes, para todos os professores, em simultâneo. No plano mais informal, registam-se os contactos que as coordenadoras estabelecem, por telefone ou pessoalmente, normalmente com as vice-presidentes, consoante o ciclo. Normalmente, não procuram a presidente do CE, nem os outros membros que se encontram ligados aos outros níveis educativos. De uma forma geral, a ligação com o CE é descrita como boa, salientando-se em registos das coordenadoras que os membros desse órgão são flexíveis e que revelam bastante abertura, estando sempre disponíveis para tratar de qualquer assunto.

A dimensão informal ao nível da passagem de informação é acentuada justificando-se esse facto pela dimensão do agrupamento e pela quantidade de informação e documentação que circula entre as escolas. Muitas vezes, é necessário romper com os corredores formais de informação devido à urgência do assunto, em especial quando há prazos a cumprir. No fundo, coexistem duas formas de actuação, sobretudo ao nível dos canais de informação, uma mais fechada e burocratizada e outra mais aberta e informal. Apesar dos mecanismos formais e informais para a informação circular, parece que ainda existem falhas. Segundo vários registos, os representantes dos conselhos de docentes não conseguem transmitir em conselho pedagógico todos os problemas das várias escolas e o contrário também se verifica, ou seja é difícil conseguir que todas as informações e preocupações do conselho pedagógico cheguem às distintas escolas, em tempo útil. Um dos aspectos apontados para a dificuldade de comunicação é o facto de o agrupamento ser constituído por muitas escolas e por isso envolver muitos professores.

Encontramos muitos aspectos desfavoráveis em relação ao desempenho dos coordenadores nesta dimensão. A questão da preservação da identidade dos estabelecimentos é, por exemplo, um dos pontos mais valorizados pelos coordenadores sendo perceptível através do resultado do item com média mais elevada. Contudo, nos registos das entrevistas, percebemos que, apesar de as coordenadoras estarem sensíveis a esse facto, não desencadeiam acções, de uma forma geral, que provoquem mudanças.

Os registos revelam, antes, justificações e de certa forma, resignação pela condição subalterna em que se encontram os jardins e escolas do 1º ciclo face à escola-sede do agrupamento.

Também nos registos é possível perceber que no discurso das coordenadoras a escola-sede é designada por “agrupamento”. Assim, é frequente encontrarmos expressões como: “eu vou ao agrupamento”; “no agrupamento disseram que...”. Este facto é revelador da carga simbólica de poder que a escola-sede tem e exerce sobre as escolas periféricas, mostrando que ela constitui o centro de decisão.

O item que nos questionários (coordenadores e docentes) apresenta menor média é o referente à apresentação de regras próprias ou específicas do estabelecimento. As entrevistas aos coordenadores vieram confirmar que, de facto, na maioria das escolas é seguido apenas o que é estipulado para todos os estabelecimentos do agrupamento e por isso, as várias escolas, na sua generalidade, não dispõem de regras e objectivos específicos. Contudo, alguns estabelecimentos avançaram com actividades específicas, tendo em alguns casos, um PAA específico da escola/jardim e, também, com regimentos internos. A maioria dos relatos coloca este tipo de questões como uma fatalidade, ou seja, desde que entraram para agrupamento que perderam autonomia, mas, agora, é assim igual para todos e, por isso, será sempre assim. Encontram e justificam o problema mas não avançam para o contornar. Algumas expressões das coordenadoras revelam que estão sensíveis ao facto de ser importante preservar as especificidades do pré-escolar e do 1º ciclo. Vejamos algumas expressões das coordenadoras a este respeito: – “Nos Agrupamentos está tudo feito à semelhança do 2º e 3º ciclos” (Entrevista nº 1); – “Os coordenadores têm que ser capazes de gerir a diferença, por isso é que é no conselho executivo tem que estar docentes de todos os ciclos, houve uma evolução” (Entrevista nº 2); – “Nós não temos muita identidade porque trabalhamos em Agrupamento, porque temos que seguir as normas que estão definidas” (Entrevista nº 9).

Relativamente à opinião de outros intervenientes, temos o caso dos membros do conselho executivo que entendem que: – “O coordenador tem mais trabalho administrativo enquanto que ao nível pedagógico o coordenador do conselho de docentes tem mais protagonismo” (Entrevista nº 13); – “Seguem as regras definidas pelo agrupamento, mas também criam as específicas de cada estabelecimento que coordenam. [...] Considero que a gestão intermédia é muito importante para o bom funcionamento do agrupamento” (Entrevista nº 11). Também os representantes dos pais

referem: “Eu acho que se todas as escolas estivessem no mesmo pólo era fácil de gerir, assim muito afastadas é difícil!” (Entrevista nº 17); – “Eu conheço muito bem a presidente do conselho executivo e três coordenadoras de escola e são as três iguaizinhas no que dizem, no funcionamento, na falta de responsabilidade e na falta de competências. Não sabem dar uma resposta objectiva concreta, estão preocupadas em dizer não é comigo... é não sei com quem, não é aqui... é não sei onde” (Entrevista nº 16); Um dos presidentes de Junta de Freguesia mostrava que não reconhecia um efectivo papel de liderança na figura de coordenador: “O coordenador só coordena, mas coordena o quê? O que é que ele coordena? Coordena as aulas. No caso dos educadores, neste momento, trabalham mais e não são dadas as mesmas contrapartidas. Aqui nós damos o almoço às educadoras mas elas têm que estar no refeitório. Trabalham mais porque o calendário é diferente das professoras do 1º ciclo” (Entrevista nº 20).

Em suma:

- A *liderança e gestão* é a dimensão em que, na opinião dos inquiridos, o coordenador tem menor desempenho (numa sintonia entre docentes e coordenadoras).
- A ligação positiva que as coordenadoras mantêm com o conselho executivo é o aspecto que se mostra mais conseguido na dimensão em análise. Percebemos que se trata de uma ligação em particular com as vice-presidentes. Contudo, há sinais de alguma dependência dos coordenadores face aos órgãos de gestão de topo.
- As coordenadoras, no seu geral, não têm regras e objectivos específicos para o estabelecimento que coordenam. Este facto reúne o consenso dos docentes e coordenadores. Poucas escolas têm um regimento interno e normalmente todas têm um plano de actividades específico, embora nem sempre elaborado de modo autónomo. Contudo, quando o estabelecimento tem os dois níveis educativos (pré-escolar e 1º ciclo), acontece existirem dois planos de actividades distintos.
- As coordenadoras entendem que valorizam mais os resultados da escola em detrimento dos resultados globais do agrupamento. Este é o aspecto com média mais elevada no que diz respeito aos questionários das coordenadoras. Esta questão é bastante controversa pois os resultados dos questionários dos docentes vêm mostrar que há uma grande diferença entre as intenções ou percepções das coordenadoras e a acção. Também é possível percepcionar uma dissensão entre as próprias coordenadoras. Por um lado, dizem, nos questionários, que valorizam mais os resultados da escola que coordenam do que os resultados do agrupamento

(média mais elevada registada) e, ao mesmo tempo, não apresentam regras e objectivos específicos, defendendo, dessa forma, as especificidades e identidades do estabelecimento (média mais baixa registada). Por outro lado, nas entrevistas fica claro que na maioria dos casos preservar a identidade dos estabelecimentos periféricos não é uma tarefa fácil pois são enunciados vários problemas entre os quais a tendência para uniformização de procedimentos.

-Percebe-se, ainda, que não é muito reconhecido o papel de liderança do coordenador por outros actores. Mesmo para os membros do conselho executivo, embora reconheçam a importância destas lideranças formais, acham que os coordenadores têm mais responsabilidade no plano administrativo e que o plano pedagógico deve ser da responsabilidade do coordenador de docentes. Os representantes dos pais entendem que o facto de o agrupamento ter muitas escolas não concentradas no mesmo pólo dificulta a gestão.

1.3. Gestão curricular

Passamos, agora, a analisar os dados em relação ao papel do coordenador de estabelecimento na dimensão *gestão curricular*.

Tabela 9. Gestão curricular: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

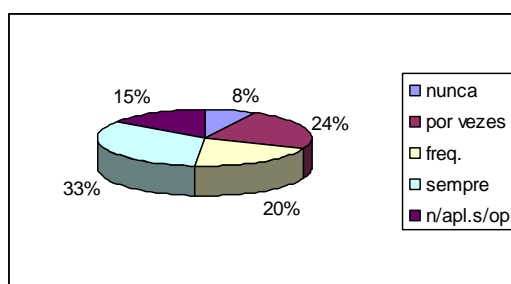
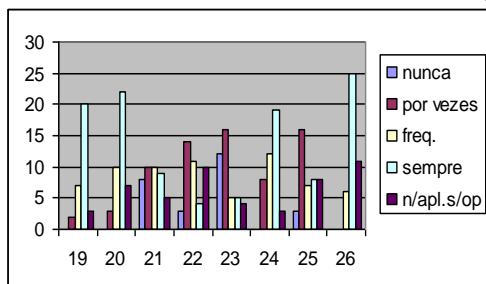
	Nunca	Por Vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
19. Promove uma gestão eficiente dos tempos, espaços, recursos humanos e recursos materiais.	0	12	7	20	3	42
20. Constitui, para cada ano lectivo, as turmas/grupos de alunos	0	3	10	22	7	42
21. Acompanha o desenvolvimento dos projectos curriculares de turma	8	10	10	9	5	42
22. Promove momentos comuns entre os docentes do pré-escolar/1º ciclo para reflexão, planificação e articulação curricular	3	14	11	4	10	42
23. Promove a realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios	12	16	5	5	4	42
24. Organiza e planifica as actividades pedagógicas ao nível do estabelecimento (ex: visitas de estudo, festas, dramatizações e outras).	0	8	12	19	3	42
25. Visita as salas dos professores e educadores do estabelecimento	3	16	7	8	8	42
26. Resolve na escola os problemas disciplinares dos alunos evitando que sigam para o conselho executivo do Agrupamento.	0	0	6	25	11	42
TOTAL	26	79	68	112	51	336

Tabela 10. Gestão Curricular: opiniões dos coordenadores

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
19. Promove uma gestão eficiente dos tempos, espaços, recursos humanos e recursos materiais.	0	1	2	7	0	10
20. Constitui, para cada ano lectivo, as turmas/grupos de alunos	0	0	0	10	0	10
21. Acompanha o desenvolvimento dos projectos curriculares de turma	5	1	1	3	0	10
22. Promove momentos comuns entre os docentes do pré-escolar/1º ciclo para reflexão, planificação e articulação curricular	4	2	1	3	0	10
23. Promove a realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios	2	2	1	5	0	10
24. Organiza e planifica as actividades pedagógicas ao nível do estabelecimento (ex: visitas de estudo, festas, dramatizações e outras).	0	0	0	10	0	10
25. Visita as salas dos professores e educadores do estabelecimento	2	3	3	2	0	10
26. Resolve na escola os problemas disciplinares dos alunos evitando que sigam para o conselho executivo do Agrupamento.	0	0	0	9	1	10
TOTAL	13	9	8	49	1	80

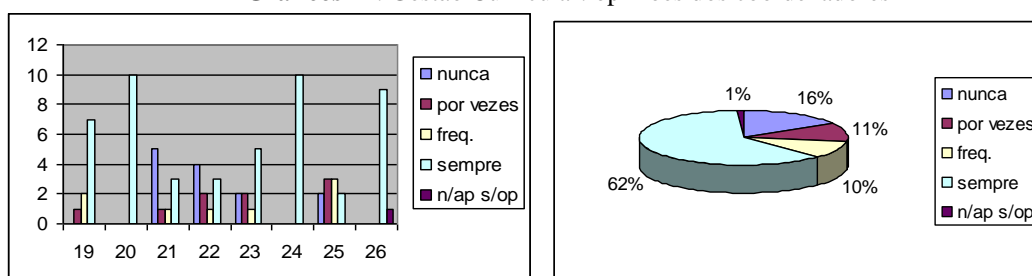
Tabela 11. Médias / Gestão curricular: opiniões dos docentes

Itens	Médias	Média Geral
19	2.97	2.48
20	2.95	
21	2.23	
22	1.90	
23	1.88	
24	3.04	
25	2.09	
26	2.80	

Gráficos 11. Gestão curricular: opiniões dos docentes sobre o coordenador**Tabela 12. Médias / Gestão curricular: opiniões dos coordenadores**

Itens	Médias	Média Geral
19	3.60	3.13
20	4.00	
21	2.20	
22	2.30	
23	2.90	
24	4.00	
25	2.50	
26	3.60	

Gráficos 12. Gestão Curricular: opiniões dos coordenadores



A dimensão gestão curricular, no que diz respeito às respostas dos docentes, apresenta uma média geral bastante inferior (2.48) à média geral de todas as questões do questionário (2.80). É de resto, a dimensão onde se regista uma média mais baixa logo seguida da dimensão *liderança e gestão*. O item com média mais elevada é o item 24, com (3.04), *organiza e planifica as actividades pedagógicas ao nível do estabelecimento (ex: visitas de estudo, festas, dramatizações e outras)*. As mais baixas registam-se nos itens 22 e 23, com (1.90) e (1.88), *promove momentos comuns entre os docentes do pré-escolar/1º ciclo para reflexão, planificação e articulação curricular e promove a realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios*. É de salientar que os itens 22 e 23 são, depois do item 9, os que registam médias mais baixas, tendo em conta todos os itens do questionário.

Analisando, agora, os resultados das médias das respostas às questões das coordenadoras, nesta dimensão, temos como média geral (3.13) que, também como no caso das respostas dos docentes, é a segunda mais baixa, a seguir à registada na dimensão da liderança e gestão. Os itens com média mais elevada são o 20 e o 24, ambos com 4.00, *constitui, para cada ano lectivo, as turmas/grupos de alunos e organiza e planifica as actividades pedagógicas ao nível do estabelecimento (ex: visitas de estudo, festas, dramatizações e outras)*. O item com média mais baixa é o 21, com (2.20), *Acompanha o desenvolvimento dos projectos curriculares de turma*.

Nesta dimensão, registamos, apenas, uma sintonia entre os resultados dos questionários dos docentes e das coordenadoras. Em ambos, o item com média mais elevada é o 24, *organiza e planifica as actividades pedagógicas ao nível do estabelecimento (ex: visitas de estudo, festas, dramatizações e outras)*.

Salientamos, no caso dos resultados dos questionários aos docentes, a percentagem de respostas *sem opinião/não se aplica* e que é de 15%. No caso dos questionários das coordenadoras, é de 1%. Em relação às respostas consideradas

desfavoráveis, no caso dos questionários aos docentes, a percentagem é de 46,5% e no caso dos questionários às coordenadoras, a percentagem é de 28,7%. Consideramos estas percentagens elevadas o que revela que o desempenho do coordenador na dimensão da *gestão curricular* não é visto como muito positivo.

Vamos explorar um pouco mais cada item.

- Relativamente à questão da *promoção de uma gestão eficiente dos tempos, espaços, recursos humanos e recursos materiais*, verifica-se que a maioria dos docentes inquiridos respondeu que as coordenadoras promovem uma gestão eficiente das diferentes variáveis atrás enunciadas. Contudo, quando as coordenadoras se pronunciam sobre esta questão, nas entrevistas, entendem que têm pouca margem de autonomia na sua gestão, uma vez que quase tudo está já decidido. Recordemos algumas afirmações das coordenadoras: – “A gestão do tempo tem muitos limites; vamos imaginar que queremos fazer uma actividade até com o jardim; podemos alterar o horário das nossas actividades (disciplinas) mas o horário geral mantém-se e tem de estar no Plano Anual de Actividades que é decidido no início do ano, senão já não podemos fazer isso” (Entrevista nº 5); – “Os recursos estão geridos por natureza; quando falta alguém é um problema, as crianças têm que ser distribuídas, sou eu que tenho que resolver. Se faltar uma auxiliar, não vem ninguém; por exemplo, o ano passado a nossa auxiliar esteve de atestado pois teve um acidente e o agrupamento mandava à tardinha depois das aulas uma pessoa para limpar, mas durante o dia estávamos sem ninguém; tenho que comunicar quando alguém falta mas não mandam ninguém: é só para ficar registado; a escola tem que funcionar e funciona seja como for” (Entrevista nº 4).

- Em relação à função *constituição, para cada ano lectivo, das turmas/grupos de alunos*, percebe-se que a maioria dos docentes inquiridos (cerca de 32) têm uma opinião favorável, ou seja, entendem que é o coordenador que assume esta actividade (*frequentemente* ou *sempre*). No caso das 10 coordenadoras inquiridas, estas entendem que são elas que constituem as turmas dos alunos para cada ano lectivo. Contudo, esta questão não está muito clara. Em estabelecimentos do tipo misto, as educadoras fazem as turmas do II e parece que o conselho executivo também realiza esta tarefa. Um dos membros do conselho executivo dizia na entrevista: – “As turmas são feitas no conselho executivo mas sempre com o parecer dos coordenadores de estabelecimento.” (Entrevista nº 13). De qualquer forma, será necessário relembrar que nesta tarefa a autonomia é reduzida, uma vez

que os critérios para a formação de turmas para a educação pré-escolar e 1º ciclo são definidos pelos serviços centrais do Ministério da Educação.

- No que diz respeito à questão do *acompanhamento do desenvolvimento dos projectos curriculares de turma* (PCT), poder-se-á verificar que as respostas dos docentes se distribuem pelas várias opções, não ficando muito clara a situação. Podemos inferir que não existe um comportamento regular do coordenador de estabelecimento em relação a este aspecto até porque, quando inquiridos, metade das coordenadoras assume nunca ter acompanhado os projectos curriculares de turma. As entrevistas às coordenadoras de estabelecimento confirmam estes dados, pois a maioria revela que não é prática corrente supervisionar os PCT. Alguns coordenadores de estabelecimento dizem que têm conhecimento de que os PCT dos colegas estão a ser desenvolvidos, pois em conversas formais e informais são feitos comentários que o comprovam. No entanto, nas entrevistas, todos os coordenadores foram claros, afirmando que não fazem o acompanhamento dos PCT, apenas têm conhecimento da sua existência. Vejamos alguns relatos: – “Não há uma partilha, se houver dúvidas partilho com a colega do 1º ciclo, com a colega do pré, não” (Entrevista nº 1); – “Eu não vou ver, mas sei que toda a gente tem e que fica feito fica!” (Entrevista nº 2); – “Sei que existem e sei que estão bem feitos porque partilhamos informações” (Entrevista nº 4); – “Sei que existem, mesmo na pré, a educadora tem o PCT” (Entrevista nº 7).

- As respostas à questão sobre a *promoção de momentos comuns entre os docentes do pré-escolar/1º ciclo para reflexão, planificação e articulação curricular* revelam algumas discrepâncias quer entre docentes, quer entre docentes e coordenadores. A maioria dos docentes entende que o coordenador de estabelecimento promove, apenas por vezes, momentos de reflexão, planificação e articulação curricular entre os docentes dos diferentes níveis educativos. Confrontados com esta questão, 4 coordenadoras assumem que nunca realizaram esse trabalho, enquanto 3 entendem que o realizam sempre. As entrevistas às 10 coordenadoras vêm clarificar a questão, pois todos dizem que o trabalho de reflexão e articulação curricular é quase inexistente. Por vezes, em conversas/reuniões, abordam a questão mas de uma forma geral, pouco aprofundada e sem efeitos práticos. Algumas afirmam que a articulação é um dos pontos em que é necessário investir no trabalho futuro. Outras, nomeadamente aquelas que não exercem funções em estabelecimentos do tipo misto (que incluem

o pré-escolar e o 1º ciclo), entendem que, como nas suas escolas não há níveis diferenciados, não é necessário desenvolver um trabalho de articulação entre níveis. Esta poderá ser a opinião de muitos docentes que exercem funções nos diferentes estabelecimentos de pré-escolar e 1º ciclo e que optaram por seleccionar para resposta a esta questão, no questionário, o item *sem opinião/não se aplica*. Algumas coordenadoras referem que esse trabalho não é realizado pelos coordenadores de estabelecimento, mas sim pelo conselho de docentes em reunião no início do ano lectivo. Vejamos alguns excertos das entrevistas: – “A nível de escola/jardim não, mas a nível do Agrupamento sim, há aquelas reuniões chamadas de articulação, só isso” (Entrevista nº 4); – “Não reunimos muito. Temos reuniões destinadas para articulação planificadas pelo agrupamento.” (Entrevista nº 7); – “Só no princípio do ano” (Entrevista nº 9). São ainda identificadas, nas entrevistas aos coordenadores, algumas dificuldades para a realização de actividades de planificação para a articulação curricular. Vejamos: – “Nesta escola é tudo muito mais difícil do que nas outras escolas do agrupamento. Há dois edifícios, horários incompatíveis, os professores não se encontram, uns trabalham só de manhã, outros trabalham só de tarde, outros trabalham de manhã e de tarde e, por exemplo, para reunirmos, temos que obrigar os professores que saem às treze até às seis e meia da tarde para reunirem e a maioria dos professores que aqui trabalha é de longe, e isso dificulta a planificação e articulação quer entre ciclos quer entre escolas” (Entrevista nº 2); – “Eu conheço mal o programa do pré-escolar, eu penso que ninguém faz isso, tem de haver um conhecimento dos educadores do que os professores do 1º ciclo fazem e o mesmo ao contrário, tem de haver um conhecimento dos professores do 1º ciclo em relação ao que os educadores fazem. A ideia que os educadores têm é que os meninos vêm para aqui aprender a ler, a escrever e a contar, e há muito mais coisas fundamentais que têm que ser trabalhadas” (Entrevista nº2); – “Embora digam que se fazem reuniões, na prática não se reflecte, é o dizer que há sem haver” (Entrevista nº2).

- No que concerne à *promoção da realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios*, as respostas dos docentes e das coordenadoras são distribuídas pelos vários níveis da escala. Mostram alguma ambiguidade, uma vez que a maioria das respostas dos docentes entram em contradição com as dos coordenadores. Assim, 66,5% dos docentes têm uma opinião negativa em relação ao desempenho das coordenadoras nesta

tarefa, enquanto 50% das coordenadoras, entende que realiza *sempre* essa tarefa. As entrevistas às coordenadoras revelam que muitas dessas actividades são promovidas não pelas coordenadoras em particular, mas por alguns docentes que tomam a iniciativa e as apresentam em conselho de docentes no início do ano, sendo posteriormente integradas no Plano Anual de Actividades (PAA), ou as propõem mesmo ao longo do ano lectivo. Como coordenadoras de estabelecimento, dizem que promovem a concretização das actividades previstas no PAA. Mais é adiantado, por algumas coordenadoras, que, normalmente, as propostas de actividades comuns entre os níveis educativos referidos partem dos docentes do pré-escolar. A maioria das actividades de intercâmbio realiza-se nas épocas festivas ou finais de período ou ano. Recordemos algumas expressões das coordenadoras a respeito de actividades de intercâmbio entre ciclos: – “Fazemos a Feira de S. Martinho, o magusto, o almoço de Natal, fomos cantar os Reis, a horta e os espantalhos, o Dia Mundial da Criança, há momentos de intercâmbio” (Entrevista nº 1); – “É muito difícil fazer actividades em conjunto com outras escolas, em especial com aquelas que estão longe, é preciso transportes. Como se transportam duzentas crianças? Há actividades entre várias escolas a nível do agrupamento, agora, nós nunca participamos” (Entrevista nº 2); – “Não há muitas actividades comuns entre ciclos; acabamos por interagir alguma coisa com o 2º ciclo mas só no final do ano (visitas às escolas). São coisas pontuais. Nós temos aqui jardim; mas há outro perto que também pertence ao nosso agrupamento. No final do ano vêm visitar-nos para ‘desdramatizar’. Nós continuamos a ter reuniões do conselho de docentes à parte (pré-escolar e 1º ciclo) e isso é uma fronteira. Aqui na escola quando fazemos reuniões é tudo junto. Eu faço questão. Mesmo quando há reuniões com os encarregados de educação eu estou sempre presente” (Entrevista nº 3); – “No tempo em que tínhamos um bocadinho de autonomia, [...] inovávamos aqui coisas giríssimas; agora que é um bocadinho imposto vamos fazendo, mas não é com o mesmo espírito” (Entrevista nº 9).

- As respostas à pergunta relativa à *organização e planificação de actividades pedagógicas ao nível do estabelecimento (visitas de estudo, festas, dramatizações e outras)* traduzem uma sintonia entre os docentes inquiridos e as coordenadoras de estabelecimento. A maioria dos docentes (31) tem uma opinião positiva em relação a esta tarefa. No entanto cerca de 11 docentes têm uma opinião desfavorável. As 10 coordenadoras dizem que realizam *sempre* estas funções. As

entrevistas vêm confirmar que as coordenadoras assumem as funções de orientação na organização de actividades, mas mais no apoio logístico, pois parece prática comum que a maioria das actividades é organizada em conjunto, ou seja, pelas coordenadoras e pelos docentes da escola. Outro aspecto que foi referido por duas coordenadoras de EB1/JI é que, no caso das escolas do tipo misto, os docentes do pré-escolar assumem a organização das actividades, sendo apenas comunicado à coordenadora de estabelecimento as decisões nesta matéria. Eis algumas expressões das coordenadoras de estabelecimento: – “Nós planificamos as nossas actividades mas estamos sempre condicionadas pelo projecto educativo. [...] O que acontece às vezes é que quando organizamos e planificamos as nossas actividades, acabamos por chocar um bocadinho com o tal fio condutor do projecto educativo. O projecto educativo tem um tema e um subtema e aquilo tem que ser explorado através de várias actividades que vão ser feitas ao longo do ano; chocamos aí porque acabamos por não ter condições para executar determinadas actividades” (Entrevista nº 3); – “No tempo em que tínhamos mais um bocadinho de autonomia, fazíamos tudo; agora quando nos é um bocadinho imposto fazemos uma barreira de força, embora se vá fazendo, não é como antigamente” (Entrevista nº 9).

- Para a questão da *visita do Coordenador às salas dos professores e educadores do estabelecimento*, as respostas dos inquiridos distribuem-se pelas várias opções. No entanto, podemos ver que a maioria dos docentes (15) diz que os coordenadores visitam as salas de aula *por vezes*, 8 afirmam que o coordenador visita *sempre* as salas dos colegas e 8 *não têm opinião*. Refira-se que apenas 3 docentes dizem que os coordenadores nunca visitam as suas salas. Em relação à opinião das coordenadoras, 3 afirmam que visitam *sempre* a sala dos colegas, 3 entendem que o fazem frequentemente, 3 apenas *por vezes* e 2 que *nunca* o fazem. As entrevistas vêm clarificar que as coordenadoras visitam as salas dos colegas “sempre que precisam”, em especial para comunicarem algo. A maioria considera que não costuma interromper os colegas e que, quando o faz, não é para supervisionar o trabalho que está a ser desenvolvido. Algumas expressões das coordenadoras: – “Se tiver alguma coisa para fazer, mas eu não interrompo por norma, porque acho que não se deve interromper; tenho a certeza que se eu entrar na sala de um colega, ele não vai interpretar isso como uma supervisão; quem sou eu para fazer isso? quem sou eu? (risos)” (Entrevista nº 4); – “Visito as salas das

colegas, mas as das educadoras é raro” (Entrevista nº 5); – “Não vou supervisionar nada, não vou inspeccionar porque eu acho que não faz parte das minhas funções. Faz mais parte das minhas funções ver a assiduidade, a pontualidade e a articulação com a Junta e com a Câmara” (Entrevista nº 9); – “Por norma não; não gosto muito de visitar as salas das colegas; visitar as salas intencionalmente só por vezes quando tenho que tratar de algum assunto” (Entrevista nº 6).

- Por fim, relativamente à questão sobre se o coordenador *resolve na escola os problemas disciplinares dos alunos evitando que sigam para o conselho executivo do Agrupamento*, podemos constatar que há sintonia entre as respostas dos docentes inquiridos e as respostas das coordenadoras, pois a maioria dos docentes (23) entende que o coordenador faz a gestão de conflitos e de outros problemas dos alunos na própria escola evitando que tenham que ser resolvidos por outros elementos, nomeadamente pelo conselho executivo do Agrupamento. Em relação às respostas das coordenadoras, 9 coordenadoras entendem que resolvem sempre os problemas disciplinares ao nível da escola e apenas uma coordenadora de um jardim de infância entende que a questão não se aplica ao pré-escolar. As entrevistas vêm confirmar estes dados, pois todas as coordenadoras dizem que tentam resolver as questões disciplinares ou outras situações problemáticas, no próprio local, evitando que sigam para instâncias superiores.

Em suma:

- Nesta dimensão, percebemos que a constituição de turmas, a organização e planificação de eventos e a resolução de problemas são as tarefas que o coordenador desenvolve de forma mais assumida.

- Embora seja entendido, pela maioria dos docentes e mesmo pelas coordenadoras, que há eficiência na gestão das diferentes variáveis curriculares (tempos, espaços, recursos humanos, recursos materiais e turmas), fica em evidência, nas entrevistas realizadas, que na realidade as coordenadoras não têm autonomia para tomar “grandes” decisões nessa matéria, pois está praticamente tudo decidido, ora pelos órgãos de topo do Agrupamento, ora pelo poder central na figura do Ministério da Educação.

- Para as coordenadoras, o seu melhor desempenho, nesta dimensão, prende-se com as tarefas de organização de actividades no estabelecimento e a constituição de turmas. Os seus pontos mais fracos são (no entender da maioria das

coordenadoras), a supervisão dos PCTs e a reflexão e articulação entre ciclos. Para os docentes, o melhor desempenho das coordenadoras é a resolução dos problemas disciplinares dos alunos na própria escola seguido da tarefa de constituição de turmas. Os pontos mais fracos são a articulação curricular quer ao nível da reflexão e planificação quer ao nível da organização de actividades pedagógicas comuns aos alunos de vários ciclos.

- Fica ainda claro que o trabalho de supervisão, reflexão, planificação e articulação curricular não são acções que o coordenador desenvolva de forma consistente e assumida. Também não há qualquer referência, nem ao nível dos questionários nem ao nível das entrevistas efectuadas, que exista preocupação com as questões da gestão local do currículo. Significa isto que não há um trabalho realizado neste domínio e que poderia ser desenvolvido ou promovido, em certa medida, por esta figura de gestão intermédia, no que diz respeito às escolas do 1º ciclo e jardins de infância.

- Assinala-se, ainda, o trabalho insuficiente relativamente às questões da articulação curricular entre ciclos, apesar de muitos coordenadores reconhecerem que é uma área a investir. Existem dificuldades no que diz respeito à reflexão conjunta entre docentes dos vários ciclos bem como na articulação. Aliás estes são os pontos mais fracos desta dimensão.

- Não há cultura de supervisão nem das actividades pedagógicas nem dos instrumentos de gestão. Esta situação poderá estar relacionada com a tradição da cultura do individualismo e também com o “respeito” pela autonomia (espaço) do colega. A supervisão sempre foi vista com uma conotação negativa associada a inspecção e a vigilância. Já ao nível dos PCT, as coordenadoras dizem ter conhecimento da sua existência, que partilham algumas ideias, mas depreende-se dos registos que não os conhecem de facto. Ao nível dos registos dos questionários, os professores deram respostas com um grau de dispersão grande pois registaram-se opiniões em todos os valores da escala. Por sua vez, as respostas das coordenadoras dividiram-se entre *o sempre e frequentemente* e *o nunca e por vezes*. Nós consideramos que a justificação destes resultados passa pelo facto do PCT ser um instrumento de gestão obrigatório e, por isso, os docentes em geral, neste estudo, manifestaram algum receio em revelar que não há controlo sobre a sua realização e supervisão.

- Registam-se, em algumas entrevistas, aspectos que dificultam o trabalho do coordenador nesta dimensão, tais como: a existência de pressões que vieram alterar o espírito de trabalho, o que no entender de algumas coordenadoras leva a que não se realizem actividades tão interessantes como outrora; a existência de instrumentos de gestão, nomeadamente do projecto educativo do agrupamento, que acaba por condicionar a organização e desenvolvimento de actividades das escolas periféricas.

1.4 Gestão Administrativa e financeira

Passamos a analisar os dados relativos ao papel do coordenador de estabelecimento ao nível da quarta dimensão em apreciação, a *gestão administrativa e financeira*.

Tabela 13. Gestão Administrativa e financeira: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
27. Cumpre as orientações educativas, as directrizes e os regulamentos provenientes do conselho executivo do Agrupamento	0	0	7	32	3	42
28. Assegura a elaboração e o envio dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou por outras entidades.	0	1	3	36	2	42
29. Gere de forma adequada as verbas destinadas ao estabelecimento	0	1	2	24	15	42
30. É eficaz na calendarização de actividades e na gestão de recursos sem esperar pelas indicações do conselho executivo do Agrupamento.	0	8	12	15	7	42
31. Monitoriza o uso, a manutenção e a substituição de equipamento essencial à escola.	0	2	14	18	8	42
32. Gere de forma eficaz e autónoma as instalações educativas.	0	4	11	20	7	42
33. Supervisiona as instalações e a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras.	0	2	11	26	3	42
TOTAL	0	18	60	171	45	294

Tabela 14. Gestão Administrativa e Financeira: opiniões dos coordenadores

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
27. Cumpre as orientações educativas, as directrizes e os regulamentos provenientes do conselho executivo do Agrupamento	0	0	0	10	0	10
28. Assegura a elaboração e o envio dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou por outras entidades.	0	0	0	10	0	10

29. Gere de forma adequada as verbas destinadas ao estabelecimento	0	0	0	0	10	10
30. É eficaz na calendarização de actividades e na gestão de recursos sem esperar pelas indicações do conselho executivo do Agrupamento.	0	2	4	3	1	10
31. Monitoriza o uso, a manutenção e a substituição de equipamento essencial à escola.	0	0	1	8	1	10
32. Gere de forma eficaz e autónoma as instalações educativas.	0	4	4	2	0	10
33. Supervisiona as instalações e a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras.	0	0	2	8	0	10
TOTAL	0	6	11	41	12	70

Tabela 15 – Médias / Gestão Administrativa e Financeira: opiniões dos docentes

Itens	Médias	Média Geral
27	3.54	3.05
28	3.69	
29	2.47	
30	2.66	
31	2.80	
32	2.88	
33	3.35	

Gráficos 13. Gestão Administrativa e Financeira: opiniões dos Docentes relativamente aos Coordenadores

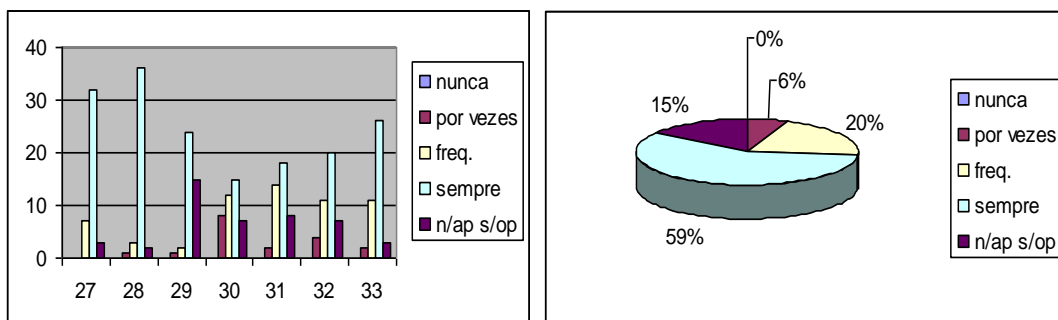
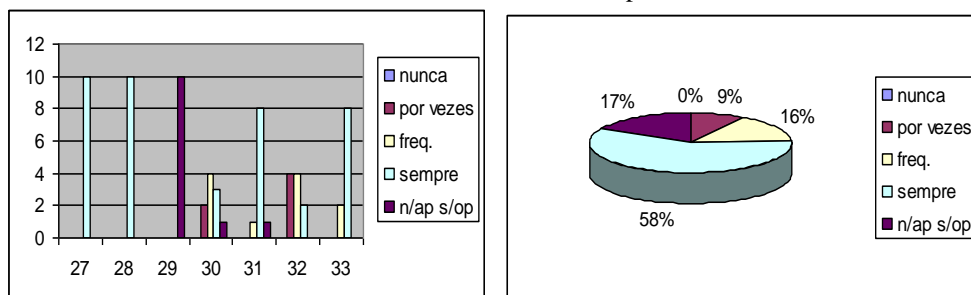


Tabela 16 – Médias / Gestão Administrativa e Financeira: opiniões dos coordenadores

Itens	Médias	Média Geral
27	4.00	2.98
28	4.00	
29	0.00	
30	2.80	
31	3.50	
32	2.80	
33	3.80	

Gráficos 14. Gestão Administrativa e Financeira: opiniões dos Coordenadores



Tendo em conta os resultados dos questionários dos docentes, esta é a dimensão com média mais elevada (3,05) sendo bastante superior à média geral das respostas do questionário (2.80). O item com média mais alta é o 28 com (3.69), um dos itens com média mais elevada tendo em conta todos os itens do questionário dos docentes. Trata-se da questão *assegura a elaboração e o envio dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou por outras entidades*. O item com média mais baixa é o 29, com (2.47), *gere de forma adequada as verbas destinadas ao estabelecimento*. Nas respostas das coordenadoras, a média das respostas referentes a esta dimensão é de (2.98) O itens com valores mais elevados são o 27 e o 28, *cumprir as orientações educativas, as directrizes e os regulamentos provenientes do conselho executivo do agrupamento e assegurar a elaboração e o envio dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou por outras entidades*. É ainda de assinalar que, tanto no item 27 como no item 28, se registam médias máximas (4.00). Com média mais baixa encontra-se o item 29 (0.00), *gere de forma adequada as verbas destinadas ao estabelecimento*. Registam-se algumas sintonias entre os resultados, nesta dimensão, dos questionários dos docentes e dos questionários das coordenadoras. Assim o item com média mais baixa é o 29 e existem valores elevados, para ambos os casos, no item 28. Esta é, talvez, a dimensão em que os docentes e coordenadoras se encontram em maior consonância.

Passamos agora a verificar as percentagens de respostas *sem opinião/não se aplica*. No caso dos questionários dos docentes, a percentagem é de 15% e, no caso dos coordenadores, é de 17%, sendo que o item que reuniu mais respostas de valor 5 da escala foi o 29, quer no caso dos questionários aos docentes, quer no caso dos coordenadores, referente à *gestão adequada das verbas*. Compreendemos que esta tenha sido a resposta mais utilizada porque, como as escolas básicas do 1º ciclo não tem verbas, muitos docentes, seleccionaram a resposta *não se aplica*.

- Vejam-se, agora, alguns relatos das entrevistas que evidenciam e reforçam a valorização que é dada ao *cumprimento das orientações superiores* e à *elaboração*

e envio dos documentos: – “Sim, envio tudo; agora, quando aparece muita papelada, às vezes, até entro em pânico; falta tempo” (Entrevista nº 4); – “Sempre. Sou sempre eu. Quando era directora havia menos documentação. Agora, há mais. Antigamente, eram mais mapas e correspondência, agora há também documentos pedagógicos” (Entrevista nº 5); – “Há muita pressão, especialmente quando falta alguma coisa. Eu sei que também são pressionados por outros; há falta de autonomia” (Entrevista nº 10); – “Eu cumpro. Mas eu trabalho em função dos alunos; o que nos é pedido são projectos, projectos, papéis, impressos, impressos, impressos... Eu nunca trabalhei em função da estatística. Por amor de Deus, eu sou contra o excesso de papéis. Faço na teoria aquilo que eles querem que eu faça, mas na prática não faço” (Entrevista nº 2).

Nestes excertos fica em evidência que, se, por um lado, os coordenadores sentem que têm que cumprir as ordens superiores e o envio de documentação, por outro, percebemos, também, que os órgãos superiores exercem bastante pressão nesse sentido, talvez, porque, como dizia uma das coordenadoras, têm pressões de cima. Fica claro que, ao nível da circulação de documentação, faz-se notar bem a cadeia hierárquica. Digamos que é bem visível a faceta burocrática da escola. Esta dimensão, gestão administrativa, parece ser, de resto, a mais valorizada quer pelos coordenadores, quer pelos outros órgãos de gestão.

No que diz respeito à falta de verbas, podemos perceber que é um dos pontos mais críticos ao nível da gestão. Os coordenadores das escolas periféricas encontram-se completamente condicionados pela falta de verbas. Perderam a antiga *caixa escolar* (participação dos pais) e, agora, não podem gerir verbas. Não é atribuída nenhuma verba pelo agrupamento, muito embora os docentes do pré e do 1º ciclo tenham que se manifestar sobre o orçamento para o Agrupamento o qual se destina, em particular, ao funcionamento da escola básica do 2º e 3º ciclos. As escolas do 1º ciclo e os jardins de infância dependem das Juntas, das Câmaras e da boa vontade dos pais na colaboração com materiais. Os docentes, especialmente os coordenadores, têm que avançar com dinheiros próprios ou organizar eventos em conjunto com os pais para conseguirem verbas para a escola que, depois, só poderão ser geridas pelos próprios pais. Contudo, os representantes dos encarregados de educação colocam algumas reservas à gestão de verbas pelas coordenadoras de estabelecimento.

- Registamos alguns comentários dos docentes entrevistados acerca desta matéria:
- “Esta escola não tem verbas; nem um cêntimo dado por ninguém. Agora, vou

pedindo ao presidente da Junta ou então ainda faço outra coisa: se eu preciso rápido, compro com o meu dinheiro e, depois, mando a factura à Junta e, depois, eles pagam. Do Agrupamento não vem nenhuma verba. [...] Eu tenho que comprar com o meu dinheiro coisas básicas tais como envelopes, as cadernetas dos alunos, o livro de registos das faltas para os professores....eu pus logo os 50 euros meus e depois espero o tempo que os pais entenderem, as faltas dos professores” (Entrevista nº 2); – “Nós não temos verbas; não vem nenhum do agrupamento, temos que viver aqui dentro com apoios da autarquia (da Câmara Municipal e Junta) e pais. O que é que acontece? Nós, às vezes, organizamos algumas actividades das quais podem resultar algumas verbas, mas depois essas verbas têm que ser geridas pelos pais. A autarquia dá o papel de fotocópia e o toner e, no princípio do ano, fazemos uma lista de material para os pais” (Entrevista nº 3); – “Quando eu era directora tínhamos a dita caixa escolar que nos dava um bocadinho mais de fundo de maneo para actividades conjuntas ou para materiais que considerássemos muito interessantes” (Entrevista nº 9). Também os membros do conselho executivo e a presidente da assembleia comentavam a questão da falta de verbas nas escolas do 1º ciclo e Jardins de infância: – “Elas não têm dinheiro, por isso não têm autonomia” (Entrevista nº 12); – “Os docentes do pré-escolar têm que se manifestar para a aprovação do orçamento e eles não são contemplados. Não deveria ser assim” (Entrevista nº 14).

Ainda a respeito da gestão financeira, registamos alguns pareceres dos representantes dos encarregados de educação: – “As reparações têm que ser feitas pela Câmara e o dinheiro conseguido nas feirinhas tem que ser aplicado com as crianças” (Entrevista nº 17); – “As prioridades dos professores [referindo-se à aquisição de materiais] podem não ser as melhores... têm que ser discutidas” (Entrevista nº 16).

Por sua vez, os Presidentes de Junta entendem que as escolas periféricas e, concretamente, os docentes manifestam dificuldades por não poderem gerir a escola em termos financeiros: – “Só o Agrupamento pode receber o dinheiro. As escolas não têm qualquer autonomia. Neste âmbito, têm que nos pedir. Na componente social, nós recebemos uma parte dos pais, uma parte da DREN. Recebemos também, uma verba da Câmara para pequenas obras (400 euros) por sala. Com este dinheiro vamos fazendo umas obrazitas. O dinheiro aqui não chega. Nós temos um deficit mas encaramos esse facto como uma coisa natural porque queremos investir na educação. Temos todo o pessoal da componente de apoio à família e professores das AEC’s por nossa conta. [...]

Nós resolvemos as coisas entre a Escola ou o Jardim e a Junta e o agrupamento não tem nada a ver com isso. Todas as semanas eu vou aos jardins e às primárias para ver se está tudo bem” (Entrevista nº 20); – “Se as escolas tivessem uma verba, para nós, era melhor pois deixavam de nos *chatear* tanto. Temos que lhes dar tudo. Temos aqui um funcionário que não faz mais nada senão apoiar as escolas, levar materiais para a limpeza para a cantina e ver o que é preciso...” (Entrevista nº 20).

Apesar de nos questionários a gestão dos recursos parecer uma tarefa que não envolve muitos problemas, as entrevistas às coordenadoras vêm revelar várias dificuldades que mostram que, também a este nível, há pouca autonomia. Referem que as escolas estão muito mal equipadas e, quando há avarias de algum equipamento, normalmente, não é fácil resolver a situação pois não há verbas, existem várias entidades que partilham responsabilidades em matéria de recursos materiais e os serviços competentes nem sempre conseguem dar uma resposta em tempo útil. Muitas vezes, os coordenadores de estabelecimento ou outros docentes têm que resolver os problemas recorrendo a recursos próprios ou solicitando ajuda a familiares.

- Através dos registos das entrevistas, percebem-se alguns dos problemas sentidos pelos coordenadores: – “Quando alguma coisa avaria, telefona-se à Junta e espera-se que alguém venha. Às vezes demora muito, mas não é por culpa da Junta. Eu comunico à Junta e a Junta entra em contacto com o picheleiro, por hipótese, e o picheleiro tem mais que fazer e não vem e nós temos que aguardar. Às vezes para arranjos de determinados equipamentos já chegamos a esperar meio ano” (Entrevista nº 4); – “Eu tinha que conseguir um computador de qualquer maneira. Pedi ao agrupamento, não havia; pedi à Junta, não havia dinheiro; falei com a Vereadora, que nem conheço nem interessa, e disse-lhe que, se não tivesse um computador, que ia com os pais para a frente da Câmara dizer que era uma vergonha uma escola não ter um computador; e o que é certo é que, no mesmo dia veio, um técnico da Câmara e trouxe um computador novo” (Entrevista nº 2); – “Não há computadores nas salas, há um que está avariado e que não tem conserto, ninguém o compõe, e temos outro que está de apoio à parte administrativa; temos seis salas de aula mas nenhuma tem computador, temos internet mas só naquela salinha dos professores e sala de apoio” (Entrevista nº9); – “Quando alguma coisa avaria, por exemplo um computador, telefonamos para a Câmara e depois eles, em geral, mandam levar lá; e depois nós lá vamos com o nosso carro, depois fica lá; umas vezes eles trazem, outras temos que ir lá buscar. Também quando são

pequenas avarias, ou para limpar os computadores, há uma professora no agrupamento que passa pelas escolas; [...] quando são pequenas coisas que avariavam, uma pessoa amiga ou até mesmo os maridos, se têm jeito; [...] quando a avaria é no computador é com a Câmara, mas se for nas fotocopiadoras já é com a Junta” (Entrevista nº 5).

Ao nível da monitorização de equipamentos e supervisão geral das instalações, assinalamos um aspecto curioso, nomeadamente, no caso dos estabelecimentos do tipo misto, onde são as educadoras, em todas as situações, que têm estas funções ao nível das instalações do pré-escolar, substituindo assim a coordenadora de estabelecimento. Vejamos um exemplo de uma entrevista: – “No pré-escolar não. A educadora é que supervisiona e gere as instalações; aquele lado, ela é que sabe” (Entrevista nº 7).

Em suma:

- A dimensão *gestão administrativa e financeira* é aquela em que, segundo os resultados dos questionários, os coordenadores têm um desempenho mais forte. É a dimensão em que se regista maior sintonia entre os docentes e os coordenadores.
- Podemos perceber que uma das actividades que os coordenadores assumem como uma das principais tarefas é o cumprimento das orientações educativas e regulamentos revelando uma certa dependência dos órgãos superiores. Este é também um dos aspectos que se encontra claro na legislação (Decreto-Lei nº 115-A/98), no que se refere às competências do coordenador de estabelecimento.
- As tarefas em que o coordenador tem melhor desempenho (opinião dos docentes e coordenadores) é no assegurar a elaboração e envio de documentos. Por outro lado, a tarefa em que revela menor desempenho é na gestão das verbas pois, praticamente, não existem. Quando existem, decorrentes de actividades levadas a cabo pelas escolas, as verbas têm que ser geridas pelos encarregados de educação. A falta de verbas coloca os coordenadores na dependência excessiva da Câmara e Juntas, mais ainda do que da própria escola-sede do Agrupamento.
- Outro aspecto difícil para o trabalho do coordenador de estabelecimento é precisamente a gestão dos recursos e a supervisão e monitorização das instalações. Devido ao facto de serem vários os responsáveis pelas instalações e pelos distintos materiais, também ao nível das reparações, essa situação se faz sentir. Assim, as reparações ou substituições de equipamentos são feitas ou pela Câmara, ou pela Junta ou pelos próprios coordenadores e docentes do estabelecimento. A escola-sede do Agrupamento (conselho executivo) não intervém neste processo. Também

no caso dos estabelecimentos mistos, são as educadoras que supervisionam as instalações do pré-escolar e monitorizam os respectivos equipamentos.

1.5. Relações com os pais e com a comunidade

A penúltima dimensão que identificámos para ser objecto de análise neste roteiro é a que diz respeito às *relações com os pais e com a comunidade*, que procuramos, de seguida, examinar.

Tabela 17. Relações com pais e com comunidade: opiniões dos docentes em relação ao coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
34. Desenvolve relações com a comunidade e com os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola.	1	5	14	18	4	42
35. Promove a cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos	4	20	12	2	4	42
36. Estabelece contactos directos com a Câmara Municipal ou com a Junta de Freguesia (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).	2	4	15	18	3	42
37. Contacta com pessoas, entidades ou órgãos da comunidade local sempre que necessário (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).	0	15	10	13	4	42
38. Encoraja relações entre a escola e os pais para a organização de actividades em conjunto.	1	12	10	15	4	42
39. Mantém uma relação positiva com os encarregados de educação mostrando-se receptivo para os atender.	0	5	5	28	4	42
40. Projecta e divulga uma imagem positiva do Estabelecimento na comunidade.	0	6	4	27	5	42
41. Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.	0	6	13	19	4	42
TOTAL	8	73	83	140	32	336

Tabela 18. Relações com os Pais e com a Comunidade: opiniões dos coordenadores

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
34. Desenvolve relações com a comunidade e com os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola.	0	1	0	9	0	10
35. Promove a cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos	0	1	1	8	0	10
36. Estabelece contactos directos com a Câmara Municipal ou com a Junta de Freguesia (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).	0	3	2	5	0	10
37. Contacta com pessoas, entidades ou órgãos da comunidade local sempre que necessário (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).	1	1	3	5	0	10
38. Encoraja relações entre a escola e os pais para a organização de actividades em conjunto.	0	0	0	10	0	10
39. Mantém uma relação positiva com os encarregados de educação mostrando-se receptivo para os atender.	0	0	0	10	0	10
40. Projecta e divulga uma imagem positiva do Estabelecimento na comunidade.	1	1	1	7	0	10
41. Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.	0	0	0	10	0	10
TOTAL	2	7	7	64	0	80

Tabela 19. Médias / Relações com pais e com a comunidade: opiniões dos docentes relativamente aos Coordenadores

Itens	Médias	Média Geral
34	2.97	2.86
35	2.09	
36	3.02	
37	2.66	
38	2.73	
39	3.26	
40	3.14	
41	3.02	

Gráfico 15. Relações com os pais e com a comunidade: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador

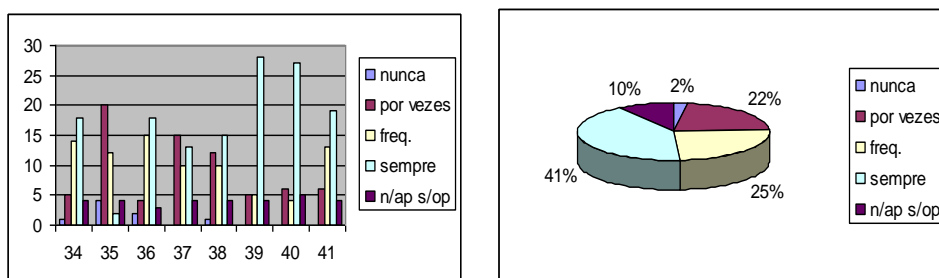
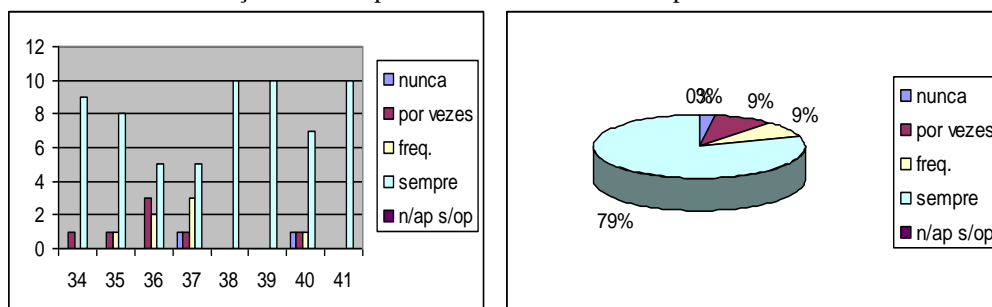


Tabela 20. Médias / Relações com pais e com a comunidade: opiniões dos Coordenadores

Itens	Médias	Média Geral
34	3.80	3.66
35	3.70	
36	3.20	
37	3.20	
38	4.00	
39	4.00	
40	3.40	
41	4.00	

Gráfico 16. Relações com os pais e com a comunidade: opiniões dos Coordenadores



Nesta dimensão, no que diz respeito aos resultados dos questionários aos docentes, a média geral é de 2.86. O item que reúne mais respostas consideradas positivas é o 39, com média de 3.26, e trata-se da manutenção de *uma relação positiva com os encarregados de educação mostrando-se receptivo para os atender*. Os docentes

inquiridos consideram que o aspecto em que o coordenador revela pior desempenho é no item 35, com média de 2.09, e diz respeito à *promoção da cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos*. Nos questionários das coordenadoras, a média verificada nesta dimensão é de 3.66, constituindo, de todas as dimensões estudadas, aquela que se encontra com a segunda média mais elevada. Nesta dimensão, *relação com pais e com a comunidade*, registam-se ainda três itens com média de 4.00. São eles os itens 38, 39 e 41, tratando-se das seguintes tarefas: *encoraja relações entre a escola e os pais para a organização de actividades em conjunto, mantém uma relação positiva com os encarregados de educação mostrando-se receptivo para os atender; comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos*. Os itens 36 e 37 são aqueles que têm média mais baixa 3.20. São eles: *estabelece contactos directos com a Câmara Municipal ou com a Junta de Freguesia (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo)* e *contacta com pessoas, entidades ou órgãos da comunidade local sempre que necessário (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo)*.

Percebemos que existe alguma sintonia entre o que os docentes pensam do desempenho das coordenadoras e o que estes pensam da sua própria actuação. A relação positiva com os encarregados de educação é apontada pelos dois grupos como sendo o aspecto mais bem trabalhado pelas coordenadoras. O trabalho com os pais é também um dos pontos que, à partida, reúne mais consenso entre os docentes como um dos aspectos primordiais a desenvolver. É também uma das funções atribuídas legalmente aos coordenadores de estabelecimento. Contudo, ao nível das entrevistas às coordenadoras, compreendemos que a relação com os pais é um dos aspectos assumidos mas não muito entusiasticamente. Em muitas entrevistas não se tecem comentários à relação com os encarregados de educação e noutras é apenas referido que existe abertura em especial dentro do horário de atendimento. A abertura aos encarregados de educação é apontada pelas coordenadoras como referindo-se, unicamente, a esse mesmo atendimento.

- Passamos a mencionar alguns excertos de entrevistas realizadas às coordenadoras: – “Sempre, sempre, sempre. Desde que o professor seja profissional, cumpra os horários, corre sempre tudo bem. Agora, se o professor falha, tem os pais à perna. Aqui nunca houve processos; agora, qualquer professor está aberto aos pais” (Entrevista nº 2); – “Os pais têm a liberdade para entrar aqui dentro, desde que não perturbem e seguindo as horas de atendimento” (Entrevista nº 3); – “Eu faço questão que se cumpra o horário de atendimento; é sempre fora

do período de aulas, extra-laboral; mas, se aparecer aí um pai que não pode vir nessa hora por qualquer motivo, também não é por isso que não se atende” (Entrevista nº 4).

- Contudo, registamos as alusões de uma coordenadora de estabelecimento que deixa perceber a existência de alguns problemas, situação que é, depois, confirmada por algumas intervenções dos representantes dos encarregados de educação: – “Iniciou-se um processo de formação da associação de pais. Houve eleições mas não chegou a haver tomada de posse porque há problemas; enquanto não estiver resolvido um problema (tribunal) a associação de pais não pode tomar posse” (Entrevista nº 9); – “O que chega aos pais, normalmente, são os aspectos negativos. Da parte da escola, nada de positivo chega aos pais. Podemos falar das actividades que tiveram uma adesão de 10% ou de 100%. Mas não se fala que a divulgação foi nula e se nós dizemos alguma coisa no conselho pedagógico, dizem-nos que não estávamos na hora certa e no sítio certo. A informação que sai da escola não é boa. Se houver um evento não tem divulgação nenhuma mas se houver um acidente na escola, nas próximas 24 horas está logo no jornal local: agrupamento grande, informação nula. [...] Houve um boicote à formação da associação de pais do agrupamento da parte do conselho executivo. Participaram muito bem no início do processo depois havia falta de informação de todo o processo, ninguém nos dava informações nem respostas sobre os Estatutos. Houve sempre uma tentativa de boicotar a associação de pais. Por negligência ou por desconhecimento as pessoas ligadas ao processo acabaram por fazer aquilo que o conselho executivo queria que acontecesse que era que não existisse associação ou mantê-la parada o mais tempo possível (Entrevista nº 16); – “Tem que haver mais interligação entre a escola e a vida. A escola é muito fechada naquele estigma do professor primário” (Entrevista nº 17);

Por conseguinte, de acordo com os representantes dos pais a relação entre os pais e os docentes/coordenadores não é a melhor como parecia transparecer pela voz dos docentes. Percebemos que a relação se baseia apenas na transmissão do que é absolutamente necessário e muito circunscrito a informações de aproveitamento ou de eventuais problemas que surjam com os alunos. Os pais adiantam, ainda, que se não houver interesse dos pais para obter informações da escola, estas não chegam. Há pouco envolvimento e pouca inovação da parte dos docentes e, em especial, dos coordenadores para a aproximação efectiva dos encarregados de educação à escola. Por outro lado, a

maioria dos pais parece que também não se mostra muito interessada em se aproximar da escola e, quando o faz, é com interesses pessoais. Das entrevistas realizadas aos pais parece que os órgãos de gestão tiveram uma actuação um pouco ambígua aquando a tentativa de formação de associação de pais, não se mostrando muito estimuladores para que os pais se organizassem.

Depois do exposto podemos concluir que os pontos fortes desta dimensão, no entender dos docentes e das coordenadoras, parece que não se confirmam. Os pontos mais fracos registados nesta dimensão dizem respeito à relação entre as coordenadoras e outras entidades da comunidade. A maioria dos docentes dá nota negativa ao desempenho do coordenador na promoção da cooperação da escola com outras entidades e muitas coordenadoras entendem que têm dificuldades em estabelecer contactos directos com entidades e órgãos da comunidade local sem pedir autorização ao conselho executivo.

- Das entrevistas realizadas às coordenadoras surgem algumas dúvidas nesta matéria, pois parece que existem comportamentos distintos consoante os actores e as situações. Vejamos: – “As pessoas vêm à escola e eu autorizo; se eu preciso de alguma coisa ou alguma coisa avaria eu contacto directamente com a Junta, tem que ser resolvido na hora” (Entrevista nº 2); – “Quando eu tenho que contactar com a Junta e especialmente com a Câmara vai tudo por escrito e depois passa pelo Agrupamento. [...] Temos alguma autonomia, pouca, para problemas ligeiros; se for uma reparação grande ou outras coisas que ultrapassem as coisas mais normais, tem que ser com o Agrupamento” (Entrevista nº 3); – “Faço sempre o que é preciso; às vezes não comunico ao conselho executivo. Uma visita já é diferente, tem que constar no Plano Anual de Actividades...” (Entrevista nº 4); – “No início do ano fazemos sempre uma reunião com a Junta para sabermos com que podemos contar e para eles saberem as nossas preocupações e necessidades [...] e nós não dizemos ao Agrupamento porque eles já sabem que se faz isso em todo o lado” (Entrevista nº 5); – “São só casos pontuais, só para pedir ajuda para arranjar alguma coisa; ligo para a Junta e ela trata-me dessas coisas, mas não tenho que dizer ao conselho executivo. Quando é preciso alguma coisa para a Câmara, é o Agrupamento que envia as cartas. [...] Nas visitas temos que avisar por causa do seguro, a não ser que esteja no Plano Anual de Actividades; agora é mais difícil sair com as crianças” (Entrevista nº 7); – “Eu não comunico nada porque é perder tempo; eu vou directa a quem me vai resolver o problema, certo?” (Entrevista nº

8); – “Todos os contactos comunicamos ao conselho executivo. Fazemos nós os ofícios e depois o conselho executivo encaminha porque nós não temos dinheiro para selos (Entrevista nº 9); – “Depende dos casos. Se forem coisas mais simples, posso resolver directamente com a Junta ou com a Câmara sem ir ao conselho executivo. Se forem assuntos complicados, têm que passar pelo conselho executivo.” (Entrevista nº 10).

A este respeito, os membros do conselho executivo entendem que as coordenadoras têm alguma autonomia para poderem tratar de vários assuntos relativos aos problemas que vão surgindo nos estabelecimentos que coordenam: – “Têm alguma autonomia, mas passa tudo pelo conselho executivo. Normalmente, é dado um parecer positivo. Com as famílias, é com eles. Só quando não conseguem resolver os problemas ou não estão dentro de algum assunto é que há interferência do conselho executivo” (Entrevista nº 13); – “Têm autonomia para resolverem com as entidades de que necessitam. Apenas quando sentem necessidade do nosso apoio, nos solicitam e aí estamos sempre disponíveis para resolver. Sempre que são necessários documentos oficiais (ofícios) são elaborados e redigidos nas EB1 e JI, mas passam sempre pelo agrupamento, para ficarem aí registados, e levarem o aval da presidente do Conselho Executivo” (Entrevista nº 11).

Registámos ainda um testemunho que refere que não são só os coordenadores que estabelecem contactos com outras instituições, como foi o caso desta educadora de um estabelecimento misto e do respectivo presidentes de Junta: – “O presidente da Junta fala comigo para tratar da componente social do Jardim de infância; eu costumo dar conselhos para o funcionamento da cantina” (Entrevista nº 15); – “No dia-a-dia tanto trabalhamos com os coordenadores como com os professores; é quem estiver mais à mão. Se há problemas, a maior parte das vezes telefonam e nós vamos às escolas e tentamos resolver os problemas que elas têm” (Entrevista nº 20).

No caso da Vereadora da Educação, a sua opinião é a seguinte: – “Normalmente, eu contacto com a escola-sede do agrupamento que, por vezes, contribui para a centralização de poderes. Quando contacto directamente para as escolas, o que acontece, por vezes, dou a conhecer ao Agrupamento. As escolas têm uma ligação muito directa com as Juntas por causa da componente de apoio à família e por causa da s AEC`s. O agrupamento quase não interfere. Vão sendo tomadas decisões e tudo vai correndo bem; há um relacionamento bom entre todas as partes mas não há uma efectiva delegação de competências [...]. Há um trabalho de equipa entre a Câmara e as Juntas. As Juntas

resolvem pequenos problemas junto das escolas e nós as grandes obras. Às vezes a resolução dos problemas poderia ser mais rápida mas o problema é que há um circuito burocrático e isso demora o seu tempo, e nem sempre as pessoas que podem resolver os problemas estão disponíveis” (Entrevista nº 24).

Os vários Presidentes de Junta deixaram entender que não há de facto regras instituídas, pelo menos formalmente, pois parece que os coordenadores e mesmo outros docentes entram em contacto de forma directa sem terem que pedir autorização aos órgãos de gestão de topo do Agrupamento. Parecem existir disfunções entre as várias organizações, nomeadamente entre as Juntas e Câmara Municipal, concretamente na partilha de tarefas de responsabilização da manutenção de instalações e equipamentos. Também surge como praticamente nula a ligação entre os órgãos de gestão do Agrupamento e os Presidentes de Junta. Registamos ainda que as Juntas de Freguesia são as responsáveis pelo funcionamento das AECs no 1º ciclo, das cantinas e da Componente de Apoio à Família nos Jardins de Infância, situação que aumenta ainda mais a ligação entre os docentes e os Presidentes de Junta.

- Eis alguns fragmentos das entrevistas dos Presidentes de Junta sobre esta matéria, designadamente sobre a alusão a certas disfunções: – “Quando é preciso equipamentos ou quando alguma coisa avaria contactam-me e o que estiver ao meu alcance, eu faço. Se nós não pudermos, passamos para a Câmara; depois, fica lá parado. Então, eu, com os meus contactos, vou arranando forma de solucionar as coisas mais rapidamente. Por exemplo, ontem a professora *Maria* ligou-me a dizer que havia um problema com o gás. Agarrei no telefone e liguei de imediato para a Vereadora. Ela disse que ia falar com o Sr. *João* para eu aguardar. Eu estou a aguardar. Fiz um documento para a Câmara a apresentar uma solução para o problema. Este ofício vai para lá, mas eu já sei a resposta. Informamos V. Ex. que tomamos conhecimento e este assunto seguirá seus trâmites... Andamos aqui nisto! [...] Há duas semanas acabou a lenha para o aquecimento das escolas... Eu ligo de imediato para o Sr. *António* e digo para levar um tractor de lenha para a escola *Rio Guadiana*. O Sr. António é meu funcionário, da minha empresa, se faz falta água também a levamos lá. A maioria das vezes, eu já nem ligo para a Câmara resolvo com materiais, máquinas e equipamentos da minha empresa. [...] Quando as coordenadoras precisam de alguma coisa ligam directamente para nós, não passa pelo Agrupamento. As nossas relações têm a ver com avarias, necessidades de material, com a componente social (almoços e prolongamentos)

em todas as escolas e jardins. Nós lidamos pouco com o Agrupamento” (Entrevista nº 18); – “Nós tratamos de tudo com as coordenadoras e a nossa freguesia deve ser um exemplo. Temos duas carrinhas, motorista para fazer o transporte das crianças para a pré e primeiro ciclo. Essa pessoa está ao serviço das escolas: uma porta que não abre, uma lâmpada, qualquer avaria... o serviço dele é estar ao serviço das escolas. Os coordenadores tratam dessas coisas directamente com ele. Nestas coisas, é com os coordenadores... com o Agrupamento, não é quase nada. Tivemos o caso de uma criança com dificuldades em que o apoio de uma tarefa foi resolvido por nós. Assim foi mais rápido” (Entrevista nº 19); – “Costumo tratar os assuntos com a coordenadora. Com o conselho executivo é só para marcar as reuniões com os coordenadores. [...] Eu penso que, desde que houve agrupamentos, as escolas têm pouca autonomia. Se forem coisas relativas à escola em concreto, resolvem connosco; agora, se há problemas entre eles, problemas hierárquicos, é lá com eles” (Entrevista nº 20); – “Os prolongamentos é tudo por minha conta. A educadora (coordenadora) só faz as ementas, mas, às vezes, nós temos que mudar um bocadinho por causa do dinheiro... promoções... e eu mudo com a cozinheira. As coordenadoras pedem e nós, dentro do possível, damos o que é possível. Costumo tratar todos os assuntos com as coordenadoras” (Entrevista nº 22); – “O meu contacto com o conselho executivo (vice-presidente 1º ciclo) foi pouco. Duas vezes: numa feira, aqui, e outra vez, lá. Eu sei quem ela é e ela sabe quem eu sou, mas não tem havido necessidade de conversar para resolvermos problemas” (Entrevista nº 21).

Em suma:

- Da análise efectuada relativamente a esta dimensão, parece-nos claro que, embora os docentes, em geral, e coordenadores, em particular, assumam que promovem uma boa relação com os pais, conclui-se que isso não parece assim muito evidente pois os representantes dos encarregados de educação revelam que os contactos se reduzem ao estritamente necessário, ou seja, fica muito circunscrito às informações sobre o aproveitamento dos alunos e outros problemas relacionados com comportamentos. Os pais entendem que a relação é fechada e que não evoluiu muito em relação ao passado. Deveria, no entender dos entrevistados, ser mais aberta e mais profícua.

- No que respeita à ligação entre as coordenadoras e outras entidades ou órgãos ao nível local, nomeadamente as Juntas e a Câmara, percebemos que, ao contrário do que transparece após dos questionários, há abertura para que se possam estabelecer relações entre os coordenadores e as instituições da comunidade local. Os membros do conselho executivo assumem que é dada autonomia suficiente para que se realizem os contactos necessários. Os Presidentes de Junta, Vereadora e alguns Coordenadores confirmam-no através dos seus relatos.
- Através de várias entrevistas aos distintos actores percebe-se que as responsabilidades no funcionamento das escolas periféricas estão muito repartidas e que muitos problemas resultam exactamente desse facto.
- Verifica-se também que as coordenadoras não têm todos o mesmo comportamento face aos agentes locais e que não seguem todos os mesmos procedimentos no que respeita aos contactos estabelecidos. Existem muitas formas de resolver as questões: alguns coordenadores solicitam ajuda aos membros do conselho executivo para fazerem seguir os seus pedidos para as outras instituições; outros avançam sem pedir autorização para tratarem dos problemas institucionais resolvendo-os directamente com os órgãos locais (Juntas); outros ainda têm um comportamento variável ou seja tanto podem pedir ajuda aos órgãos de gestão do Agrupamento como não o fazem, dependendo da situação.
- Assim, aparentemente, as escolas periféricas dependem mais das autarquias para o seu funcionamento quotidiano (sobrevivência) do que da escola-sede (conselho executivo). Parte do funcionamento destes estabelecimentos de educação e ensino é da responsabilidade das autarquias. Contudo, os membros do conselho executivo raramente entram em contacto com os Presidentes de Junta. Estabelece-se um tipo de relação de uma certa *solidariedade local* entre os Coordenadores e Presidentes de Junta ou outros elementos da mesma, para resolver problemas ou responder a necessidades das escolas. O conselho executivo pactua com esta situação não invadindo esta área que funciona um pouco à margem da organização formal.
- Registam-se, ainda, problemas entre as várias Juntas e Câmara, resultado, em certa medida, de dificuldades que emergem da partilha de funções e de competências entre estas duas instâncias que nem sempre parecem estar devidamente repartidas.

1.6. Resolução de problemas e tomada de decisões

Passamos a analisar os dados relativos à última das dimensões presentes no nosso estudo, sobre o papel do coordenador na *resolução de problemas e tomada de decisões*.

Tabela 21. Resolução de Problemas e Tomada de Decisões: opiniões dos docentes relativamente aos Coordenadores

	Nunca	Por Vezez	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
42. Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes do estabelecimento.	0	6	17	16	3	42
43. Envolve todos os docentes na resolução de problemas de estabelecimento.	0	11	5	24	2	42
44. Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes.	0	10	7	19	6	42
45. Implementa processos participativos de tomada de decisões em vez de decidir sozinho	0	10	10	19	3	42
46. Actua como mediador de conflitos e facilita soluções em vez de os encaminhar para os órgãos de gestão do Agrupamento.	0	4	12	22	4	42
TOTAL	0	41	51	100	18	210

Tabela 22. Resolução de Problemas e Tomada de Decisões: opiniões do Coordenador

	Nunca	Por Vezez	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
42. Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes do estabelecimento.	0	2	1	7	0	10
43. Envolve todos os docentes na resolução de problemas de estabelecimento.	0	0	2	8	0	10
44. Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes.	0	0	2	8	0	10
45. Implementa processos participativos de tomada de decisões em vez de decidir sozinho	0	0	1	9	0	10
46. Actua como mediador de conflitos e facilita soluções em vez de os encaminhar para os órgãos de gestão do Agrupamento.	0	0	1	9	0	10
TOTAL	0	2	7	41	0	50

Tabela 23. Médias /Resolução de Problemas e Tomada de Decisões: opiniões dos docentes relativamente aos Coordenadores

Itens	Médias	Média Geral
42	3.02	3.02
43	3.16	
44	2.78	
45	3.00	
46	3.14	

Gráficos 17. Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos docentes relativamente aos Coordenadores

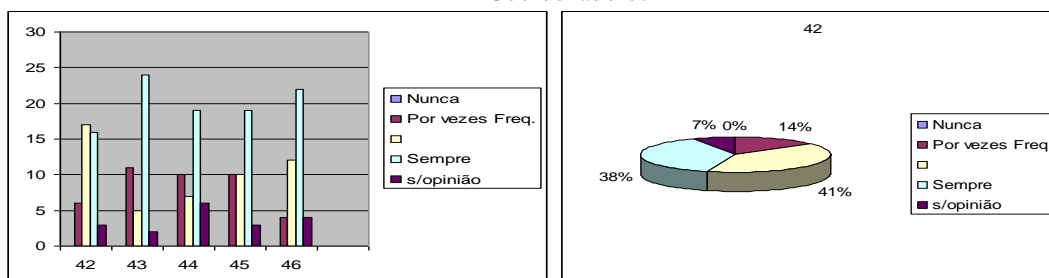
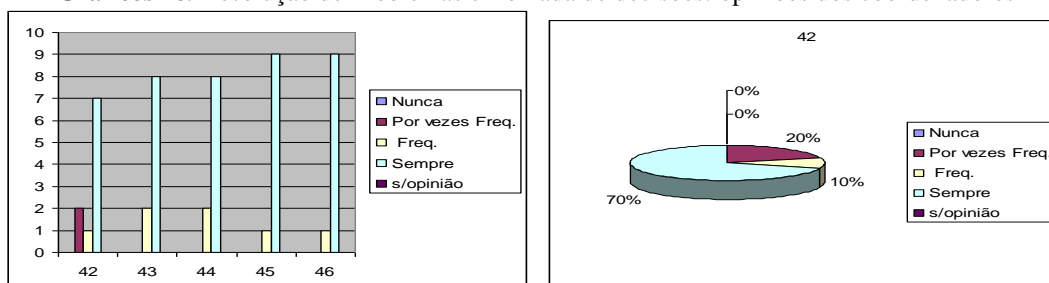


Tabela 24. Médias /Resolução de Problemas e Tomada de Decisões: opiniões dos coordenadores

Itens	Médias	Média Geral
42	3.50	3.78
43	3.80	
44	3.80	
45	3.90	
46	3.90	

Gráficos 18. Resolução de Problemas e Tomada de decisões: opiniões dos coordenadores



A média geral das respostas aos questionários distribuídos aos docentes, nesta dimensão em análise, é a segunda mais elevada 3.02, o que nos leva a depreender que os docentes têm, em termos gerais, uma boa impressão relativamente ao papel desempenhado pelas coordenadoras nesta área. O item com média mais elevada é o 43, com 3.16, *Envolve todos os docentes na resolução de problemas de estabelecimento*. Curiosamente, o item com média inferior é o 44, com 2.78, *Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes*.

A média geral das respostas dos questionários das coordenadoras é de 3.78, o que significa que estas consideram que esta dimensão é aquela onde desempenham melhor as suas funções. Os itens com média mais elevada são o 45 e o 46, com 3.90: *Implementa processos participativos de tomada de decisões em vez de decidir sozinho e Actua como mediador de conflitos e facilita soluções em vez de os encaminhar para os órgãos de gestão do Agrupamento*, respectivamente. A média mais baixa (3.50) regista-se no item 42, *Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes do estabelecimento*.

Da análise dos resultados, percebemos que esta dimensão, apesar de ser considerada uma das mais fortes em termos de desempenho, revela pouca sintonia quer entre os docentes, quer entre os próprios coordenadores, o que indicia que há práticas muito distintas a este nível. Por outro lado, não nos parece coerente que os coordenadores, na sua maioria, implementem processos participativos de tomada de decisões em vez de decidir sozinhos e, ao mesmo tempo, tenham um baixo desempenho na promoção do debate e da procura partilhada de soluções.

Das entrevistas, as coordenadoras assumem que partilham tarefas e que tentam resolver os problemas no estabelecimento que coordenam. Contudo, quando as coisas correm menos bem, é necessário não dar essa imagem para o exterior, inclusivamente para o conselho executivo. Em casos pontuais e quando as coordenadoras não conseguem resolver os assuntos, chamam um elemento do conselho executivo: “vem sempre uma das *vices*”. A presidente do conselho executivo não visita as escolas do 1º ciclo e os jardins de infância. Percebe-se ainda que existe, da parte das coordenadoras, um certo comportamento em proteger a imagem da escola para que não se mostre que existem problemas e, também, um certo trabalho de cumplicidade com os outros elementos da escola, nomeadamente com os membros do conselho executivo para se defenderem de possíveis problemas com os pais e encarregados de educação. O facto de o coordenador ser um cargo eleito pelos colegas leva também a que, de certa forma, haja “obrigação” de ajudar quem detém o cargo pois trata-se de algo que, à partida, nenhum docente pretendia.

- Vejamos alguns excertos de entrevistas às coordenadoras: – “Em vez de ter um coordenador que só ele é que sabe, toda a gente é chamada a dar a opinião. Tenta-se resolver aqui todos os problemas. Só quando os pais vão directamente ao Agrupamento é que não; e, cada vez mais, os pais se estão a habituar a tratar dos problemas dos filhos no Agrupamento. Quando dizem que vão directo, eu ligo logo para o CE a avisar que os pais vão lá, para estarem a contar. Eu acho que as pessoas, quando estão a contar, já podem dar uma resposta ao problema; também acontece que alguns pais vão ao Agrupamento pedir coisas disparatadas, tentar porque aqui não lhe fizeram a vontade. [...] Houve colegas que me pressionaram a ser coordenadora. Foi difícil, agora facilitam-me a vida; as colegas colaboraram, se não me ajudassem eu estava desgraçada” (Entrevista nº 2); – “Dentro da escola temos que ter um objectivo comum para que tudo corra bem. Às vezes acontecem problemas e mais ainda num espaço como este tão grande com tantas pessoas. Procuro sempre não valorizar alguma intolerância e, então, há determinados assuntos que eu resolvo para não dar a entender ao Agrupamento que as coisas aqui às vezes não correm bem. Porque, se transparece algum mal-estar, também passa para o meio e, quando dermos conta, está tudo a jogar a nosso desfavor [...]. Quando há algum problema mais complicado chamo aqui alguém do CE para nos ajudar a tomar uma decisão. Em situação de crise! Este ano veio cá a vice-presidente representante do 1º ciclo” (Entrevista nº 3); – “Quando há problemas

tento reunir todo o pessoal docente e não docente, porque há sempre aquela situação não fui eu... foi aquela... Muitas vezes, quando não é possível perceber quem arranjou o problema, tento dizer que não se deve proceder assim e que antes de as coisas avançarem devem pôr abertamente os problemas na mesa. Todos podem dar a sua ideia para se resolver o problema” (Entrevista nº 8); – “Nós, coordenadores de estabelecimento, não fomos chamados para dar a nossa opinião relativamente às AECs; foi um pacote apresentado pela Câmara: inglês, educação musical e educação física” (Entrevista nº 9).

Os membros do conselho executivo entendem que as coordenadoras fazem um bom papel na resolução de problemas e tomada de decisões e que têm a autonomia necessária pois, segundo eles, os problemas são administrativos, uma vez que os problemas pedagógicos são da responsabilidade do coordenador de docentes. Consideram que não deveriam ter mais autonomia administrativa, pois entendem que tudo deverá passar pelo conselho executivo e que a autonomia que lhes dão é a necessária. Contudo, reconhecem que as coordenadoras têm muito trabalho e que não têm condições para o exercerem pois acumulam o cargo de coordenador com o trabalho pedagógico na turma. Segundo os membros do conselho executivo, é necessário rever essa situação. O conselho executivo considera, ainda, que os coordenadores deveriam ter mais autonomia financeira para poderem resolver problemas. Embora seja referido que as coordenadoras solicitam a presença do conselho executivo para resolverem problemas, podemos constatar através das várias entrevistas realizadas aos coordenadores que essas visitas são muito pontuais e que existem muitos estabelecimentos que não tiveram a visita de nenhum dos membros do conselho executivo desde o início do ano.

- Vejamos: – “Os coordenadores têm um papel sobretudo na resolução de problemas de ordem administrativa, uma vez que os de ordem pedagógica são resolvidos com a Coordenadora de Docentes. Deveriam ter mais autonomia financeira. Na dimensão administrativa não, pois tudo deverá passar pelo CE. [...] As coordenadoras costumam pedir para nos deslocarmos aos estabelecimentos sempre que precisam do nosso apoio ou não conseguem resolver qualquer situação” (Entrevista nº 11); – “Têm alguma autonomia, mas passa tudo pelo CE. Normalmente, é dado um parecer positivo. Com as famílias, é com eles. Só quando não conseguem resolver os problemas ou não estão dentro de algum assunto é que há interferência do CE. [...] As coordenadoras têm alguma

autonomia que lhes permite tratar de pequenas coisas e para essas não é necessário dizer ao conselho executivo. Agora, assuntos mais complicados, é necessária a intervenção do conselho executivo. Há situações e situações e elas sabem. Normalmente, quando nos chamam é para tratar de problemas de indisciplina dos alunos ou, embora muito raramente, com os encarregados de educação ou com a autarquia (Junta)” (Entrevista nº 13).

Os representantes dos pais têm uma ideia diferente em relação à eficácia dos coordenadores na resolução de problemas, como se depreende dos excertos das entrevistas realizadas:

– “Se um pai vai perguntar uma coisa à coordenadora, muitas vezes ela não sabe. Ela não acompanha todos os assuntos. [...] Os coordenadores não conseguem resolver os problemas ou porque não têm perfil ou porque não podem. Quando acontece algum problema ninguém assume responsabilidades; a culpa ou é da Junta ou é da sede do agrupamento... ou é disto ou é daquilo. Isto está mal! A seringa estava ali por causa da Junta que não mandou limpar o matagal..., a culpa é dos pais que não informam as crianças... isto não pode ser assim!...” (Entrevista nº 16); – “Eu estou a falar por experiência própria. Os coordenadores não têm capacidade para resolver um problema específico e inesperado. Por exemplo, apareceu no outro dia uma seringa no recreio da escola e uma criança pegou nela. A coordenadora não soube lidar com a situação; mandou o encarregado de educação e a criança para a doutora da farmácia e para a Junta. Deveria ter chamado o delegado de saúde. Entregou a seringa a um pai. Isto não se faz. Não sabem resolver os problemas nem encaminhá-los. Os pais foram considerados alarmistas” (Entrevista nº 17).

Em suma, podemos considerar que:

- Apesar de muitos docentes e coordenadores afirmarem que a resolução de problemas e a tomada de decisões constituir uma dimensão forte no desempenho das coordenadoras, percebemos que talvez não seja tanto assim. Para além de se constatar a falta de sintonia de ideias em relação a esta matéria, os pais revelam que existem dificuldades dos coordenadores na gestão dos problemas dos estabelecimentos e em tomarem decisões, não lhes reconhecendo grandes competências para essas tarefas. Afirmam, ainda, que os coordenadores não

querem assumir responsabilidades, aspecto que, todavia, segundo os pais, é um problema de todos os outros órgãos.

- Para os membros do conselho executivo, as coordenadoras fazem um bom trabalho e esforçam-se bastante, atendendo a que não têm condições de trabalho. Consideram que os problemas que têm que resolver se circunscrevem apenas ao plano administrativo, uma vez que as dimensões pedagógicas são da responsabilidade da coordenadora de docentes. Entendem que, mesmo no plano administrativo, tudo deverá depender do conselho executivo o qual dá a autonomia necessária nesta matéria. Mostram que se encontram disponíveis para colaborar com as coordenadoras na resolução dos problemas dos vários estabelecimentos periféricos.

2. Três coordenadores/escolas em análise

Para além da análise global do desempenho dos vários coordenadores de estabelecimento do Agrupamento *Margem Norte* (que acabámos de apresentar), procurámos também proceder a um exame particular da situação vigente em três escolas onde os coordenadores manifestassem distintas formas de actuação. Assim, para seleccionar os estabelecimentos de educação e ensino, começámos por proceder a uma análise com base: i) nas médias obtidas, em todas as dimensões, nos questionários administrados aos docentes; ii) na análise de conteúdo das entrevistas realizadas às coordenadoras.

Depois de consultadas as médias do desempenho das coordenadoras de todas as escolas nas várias dimensões em apreciação, procurámos três perfis de actuação por parte destes líderes intermédios, tendo em conta a tipologia apresentada na primeira parte deste trabalho: o coordenador *burocrático*, aquele que, tendencialmente, se constitui como um elo de ligação *administrativo* entre a escola que coordena e a escola-sede; o coordenador *laissez-faire*, o que descarta o seu papel de coordenação efectiva nas várias dimensões estudadas; e, finalmente, o coordenador que tem, tendencialmente, uma posição de *actor estratégico*, ou seja, que rompe com a postura *normalizada*.

A selecção de cada tipo de coordenador foi realizada do seguinte modo: i) no caso do coordenador burocrático, procurámos as situações em que as médias mais elevadas estivessem na dimensão gestão administrativa e financeira, mas que usufruíssem de médias bastante inferiores a esta nas dimensões do clima, liderança e gestão e resolução de problemas e tomada de decisões; ii) no caso do coordenador *laissez-faire*, o critério foi de seleccionar aquele que apresentasse as médias mais baixas relativamente à média geral do questionário (docentes); relativamente ao coordenador como actor estratégico, em primeiro lugar, identificámos aqueles em que todas as médias obtidas (questionário dos docentes) fossem iguais ou superiores à média geral do questionário e, depois, seleccionámos aquele em que a observação do investigador e a análise das entrevistas às coordenadoras dos estabelecimentos confirmassem as características e o desempenho revelado pelos resultados dos questionários. Tivemos, ainda, em conta que, na situação de se registarem casos que reunissem as mesmas condições, a opção recaísse, dentro do possível, e em escolas do tipo misto e pertencentes a freguesias distintas.

No Quadro seguinte podem ver-se as médias obtidas em todas as dimensões dos questionários administrados aos docentes das várias escolas seleccionadas.

A Escola *Rio Douro* apresenta a média mais elevada na dimensão *gestão administrativa e financeira* (acentuadamente mais elevada do que todas as outras dimensões) enquanto que as mais baixas se registam no *clima* e na *liderança* seguida da *resolução de problemas e tomada de decisões*.

A Escola *Rio Guadiana* mostra médias muito baixas em todas as dimensões sendo a mais elevada (embora muito baixa pois é o valor mais inferior se compararmos com qualquer dos valores obtidos nas escolas anteriores) registada na dimensão do *clima*. Oportunamente exploraremos estes dados.

Por último, a Escola *Rio Tejo* é aquela em que foram obtidas médias mais elevadas se considerarmos todas as dimensões, sendo a mais elevada a dimensão *resolução de problemas e tomada de decisões*. Registe-se que em todas as dimensões se registam médias superiores à média geral tendo em conta as questões na sua totalidade do questionário.

Vejamos, então, os dados relativos a cada um dos três estabelecimentos.

Quadro VII. Médias das três escolas em análise segundo a opinião dos docentes relativamente ao Coordenador

	Clima	Liderança	Gestão Curricular	Gestão Administrativa e Financeira	Relações com Pais e com a comunidade	Resolução Problemas e tomada de decisões	MÉDIA GERAL
<i>Escola Douro</i>	2.67	2.56	2.88	3.25	3.07	2.76	2.86
<i>Escola Guadiana</i>	2.42	2.16	1.30	1.57	1.82	2.28	1.92
<i>Escola Tejo</i>	3.28	2.97	2.81	3.42	3.31	4.00	3.29

2.1. Escola *Rio Douro* e o coordenador *burocrático*

A escola *Rio Douro* é um estabelecimento do tipo misto incluindo, portanto, a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Situa-se aproximadamente a 1Km da escola-sede.

Passemos a analisar os dados de que dispomos sobre o coordenador da escola *Rio Douro*, que consideramos *coordenador burocrático* – constituindo, de resto, aquele que será o perfil mais comum no Agrupamento de escolas estudado.

2.1.1. Clima de escola

Começamos pela apresentação dos resultados relativos a esta dimensão.

Tabela 25. Clima de escola: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

	Nunca	Por Vezez	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
1. Reconhece e valoriza expressamente a qualidade e o sucesso dos docentes do estabelecimento (comunicando-lhe essa sua apreciação)	0	7	2	2	0	11
2. Organiza actividades de confraternização entre os docentes e/ou funcionários do estabelecimento	3	6	2	0	0	11
3. Promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente	6	2	3	0	0	11
4. É um elemento activo na organização e realização das actividades de estabelecimento	2	2	0	7	0	11
5. Promove o diálogo e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos	0	3	6	2	0	11
6. Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas	0	4	0	7	0	11
7. Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de encaminhar os problemas para os órgãos de gestão do Agrupamento	0	4	3	4	0	11
8. Promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola	0	4	3	4	0	11
TOTAL	11	32	19	26	0	88

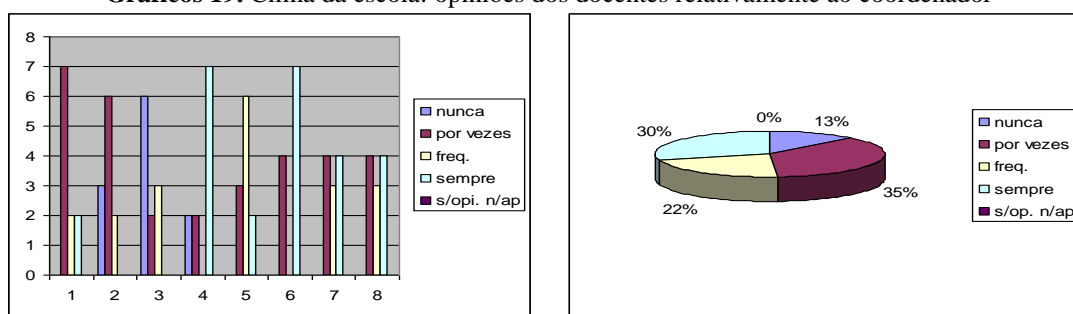
Tabela 26. Clima de escola: opiniões do coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
1. Reconhece e valoriza expressamente a qualidade e o sucesso dos docentes do estabelecimento (comunicando-lhe essa sua apreciação)		1				1
2. Organiza actividades de confraternização entre os docentes e/ou funcionários do estabelecimento				1		1
3. Promove e lidera espaços de reflexão sobre os os desafios da profissão docente	1					1
4. É um elemento activo na organização e realização das actividades de estabelecimento				1		1
5. Promove o diálogo e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos			1			1
6. Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas		1				1
7. Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de encaminhar os problemas para os órgãos de gestão do Agrupamento				1		1
8. Promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola				1		1
TOTAL	1	2	1	4	0	8

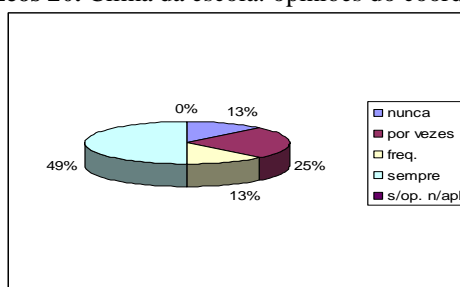
Tabela 27 – Médias / Clima de Escola: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

Itens	Médias	Média Geral
1	2.54	2.67
2	1.90	
3	1.72	
4	3.09	
5	2.90	
6	3.27	
7	3.00	
8	3.00	

Gráficos 19. Clima da escola: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador



Gráficos 20. Clima da escola: opiniões do coordenador



No que diz respeito ao *Clima de escola* podemos constatar na tabela anterior que a média é de 2.67, sendo inferior à média geral, obtida a partir de todas as questões. Depreende-se pois que o desempenho da coordenadora, nesta dimensão, não é visto como muito positivo. O item com média mais baixa é o 2, com média de 1.90, *Organiza actividades de confraternização entre os docentes e/ou funcionários do estabelecimento*. O item com média mais elevada nesta dimensão é o 6, com 3.27, *Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas*.

A questão com mais pontos *nunca* é a 3, que se refere à *promoção e liderança de espaços de reflexão*, seguida da *Organização de eventos e confraternizações*. As questões 4 e 6 são as mais pontuadas em *sempre* e referem-se à postura activa do coordenador enquanto *Organizador das actividades de estabelecimento* e à *Promoção de autonomia para que os colegas planifiquem as actividades pedagógicas*. É de referir que as questões que dizem respeito à promoção da comunicação, da flexibilidade nas relações entre as pessoas e no ambiente favorável à aprendizagem também foi respondida por vários docentes *sempre*. A questão 1 é mais votada na situação de *por vezes* e refere-se ao reconhecimento e valorização expressa da qualidade e sucesso dos docentes. A forma de resposta mais procurada foi *por vezes* com cerca de 36.5% das

respostas dos docentes; temos, ainda, 12.5% de respostas *nunca*, 21.5% de respostas *frequentemente*, 29.5% *sempre*, 0% na respostas para *não se aplica/sem opinião*.

Relativamente ao *clima de escola*, a coordenadora de estabelecimento apresenta 50% de respostas *sempre*, 25% *por vezes*, 12.5% *frequentemente*, 12.5 % *nunca* e 0% *sem opinião* e *não se aplica*. Salienta-se que a posição nas respostas com *nunca* se refere à promoção e liderança de espaços de reflexão. A maioria das suas respostas enquadram-se no *sempre*. As respostas que a coordenadora assume como sendo *sempre* a sua prática referem-se à *organização de actividades de confraternização na escola*, à *sua postura activa na organização de actividades no estabelecimento*, à *promoção da comunicação e flexibilidade nas relações entre as pessoas* e a *promoção de um ambiente favorável à aprendizagem*. A coordenadora diz-nos que no que respeita ao reconhecimento do sucesso dos colegas só o expressa *por vezes* e também só *por vezes* é que entende que fomenta a autonomia pedagógica dos docentes.

- Conseguimos perceber através da entrevista à coordenadora desta escola que o clima não é o melhor, que as pessoas estão um pouco desmotivadas e que há falta de convívio e práticas de partilha. – “Eu muitas vezes não tenho momento para reflectir no que se passa; eu tenho turma... eu faria um trabalho muito melhor como coordenadora se não tivesse turma; é um grande obstáculo especialmente numa escola como esta, tão grande... [...]. Antes de termos as AEC tenho a certeza que convivíamos muito mais, partilhávamos muito mais; aquela troca... sugestões de trabalho... perdeu-se um pouco. Os espaços estão ocupados e nós acabamos por ficar num canto e, por exemplo, a minha colega diz vamos embora... isto tem vindo a morrer. Agora, nós fazemos, apenas, aquilo a que somos obrigadas, o que é premente. [...] Eu noto que os colegas agora estão sempre numa de ir embora. Antigamente havia mais envolvimento. As pessoas estão cansadas. [...] Também se notou a alteração no ambiente por causa da separação de Professores e Professores Titulares. As pessoas dizem que já que não servem para Professor Titular também não se envolvem como se envolviam. O envolvimento e a aproximação dos professores alteraram-se” (Entrevista nº 3).

Assim, a coordenadora da escola *Rio Douro* revela-se pouco dinamizadora de um clima de reflexão, não parece promover a cooperação e o diálogo entre docentes e outros agentes da organização de forma empenhada. Não mostra ter como prática corrente o reconhecimento e a valorização do trabalho dos colegas nem a organização de momentos de confraternização (aspectos onde mostra menos trabalho realizado). O

clima da escola parece não ser o mais saudável pois nota-se algum desânimo. Os seus pontos mais fortes, nesta dimensão, são a organização de actividades de estabelecimento (funções atribuídas pelo DL 115-A/98) e a autonomia que dá aos colegas para que estes possam planificar as suas actividades pedagógicas. Digamos que este “líder formal” cumpre aquilo que, normalmente, “se espera” do coordenador: organizar actividades como o previsto na legislação e deixar que os colegas façam o seu trabalho pedagógico.

2.1.2. Liderança e gestão

Vejamos, agora, o papel da coordenadora na dimensão *Liderança e gestão*.

Tabela 28. Liderança e gestão: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem Opinião	TOTAL
9. Apresenta regras próprias para o funcionamento do estabelecimento (que não estão definidas para a totalidade do Agrupamento).	0	4	0	0	7	11
10. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação	0	7	2	2	0	11
11. Delega ou partilha tarefas com os docentes do estabelecimento	0	3	6	2	0	11
12. Os seus valores e visão transparecem na sua actuação e nas suas prioridades	0	5	1	5	0	11
13. Define objectivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes	0	5	2	4	0	11
14. Valoriza mais a importância, a qualidade e os resultados do estabelecimento do que da totalidade do Agrupamento.	1	5	1	2	2	11
15. Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente na afirmação da identidade do estabelecimento	0	5	4	2	0	11
16. Chama a atenção dos docentes para a qualidade e a melhoria do desempenho educativo do estabelecimento	1	4	2	4	0	11
17. Reúne com todos os docentes do estabelecimento para discutir assuntos de gestão corrente	0	3	4	4	0	11
18. Mantém uma relação positiva e articulada com os órgãos de gestão do Agrupamento.	0	1	1	7	2	11
TOTAL	2	42	23	32	11	110

Tabela 29. Liderança e gestão: opinião do coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem Opinião	TOTAL
9. Apresenta regras próprias para o funcionamento do estabelecimento (que não estão definidas para a totalidade do Agrupamento).	0	1	0	0	0	1
10. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação	0	1	0	0	0	1
11. Delega ou partilha tarefas com os docentes do estabelecimento	0	1	0	0	0	1
12. Os seus valores e visão transparecem na sua actuação e nas suas prioridades	0	0	0	1	0	1
13. Define objectivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes	1	0	0	0	0	1
14. Valoriza mais a importância, a qualidade e os resultados do estabelecimento do que da totalidade do Agrupamento	0	0	0	1	0	1
15. Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente na afirmação da identidade do estabelecimento	0	0	0	1	0	1
16. Chama a atenção dos docentes para a qualidade e a melhoria do desempenho educativo do estabelecimento	0	0	0	0	1	1
17. Reúne com todos os docentes do estabelecimento para discutir assuntos de gestão corrente	0	0	1	0	0	1
18. Mantém uma relação positiva e articulada com os órgãos de gestão do Agrupamento	0	0	1	0	0	1
TOTAL	1	3	2	3	1	10

Tabela 30 – Médias / Liderança e Gestão: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador

Itens	Médias	Média Geral
9	0.72	2.56
10	2.54	
11	2.90	
12	3.00	
13	2.90	
14	2.00	
15	2.72	
16	2.81	
17	3.09	
18	3.00	

Gráficos 21. Liderança e gestão: opiniões dos docentes sobre o coordenador

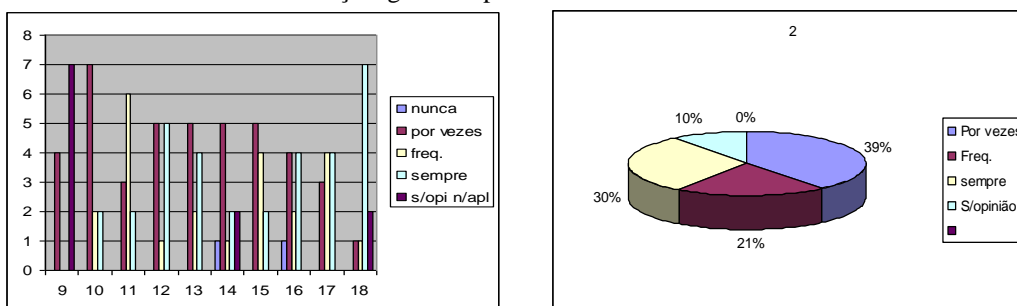
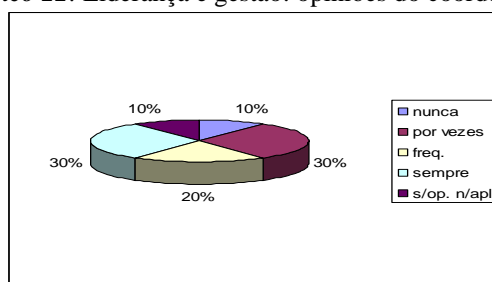


Gráfico 22. Liderança e gestão: opiniões do coordenador



Nesta dimensão podemos verificar que a média obtida nas respostas dos docentes é de 2.56, sendo a mais baixa de todas as dimensões. Neste campo, Liderança e gestão, a maioria das respostas dos docentes recai no opção *por vezes*, sendo as questões com maior número de respondentes a 10, a 12, a 13, a 14 a 15 que dizem respeito ao encorajamento para a inovação, à preservação da identidade, à definição de objectivos específicos, à presença de algum carisma na liderança, à valorização dos resultados do estabelecimento em relação ao Agrupamento. Assinala-se ainda a presença de respostas com *nunca* (1.8%) e *sem opinião* ou de *não se aplica* (10%). A primeira refere-se a docentes que entendem que a coordenadora valoriza sempre o Agrupamento em detrimento do estabelecimento e ao facto de nunca chamar a atenção para a necessidade

de melhorar os resultados. A segunda, *sem opinião ou não se aplica*, referem-se às seguintes questões: *a apresentação de regras próprias para o funcionamento do estabelecimento e que não estão definidas para a totalidade do agrupamento*, a questão *da valorização da qualidade e dos resultados do estabelecimento do que da totalidade do Agrupamento* e a questão relativa à *relação positiva e articulada com os órgãos de gestão*. No entanto, é para esta mesma questão que se registam mais respostas de *sempre* ou seja a maioria dos docentes entende que a coordenadora tem uma relação articulada e positiva com os órgãos de gestão. A questão 12, referente ao *espelhar dos valores e visão na actuação do coordenador*, também reúne o consenso da maioria dos docentes (mais respostas favoráveis), entendendo aqueles que as convicções da coordenadora são “observáveis” na sua acção.

De qualquer forma, neste campo (liderança e gestão) verificamos alguma falta de sintonia entre os docentes, em especial ao nível da visão que têm da coordenadora, no que diz respeito à congruência que ela revela entre *as suas ideias e valores e a sua acção, na definição de objectivos específicos para o estabelecimento, no entendimento que fazem da sua acção na partilha de tarefas e responsabilidades com os colegas, no encorajamento para as pessoas se envolverem activamente na afirmação da identidade do estabelecimento, na chamada de atenção aos colegas para a necessidade de melhoria de resultados e ainda nas práticas de discussão envolvendo todos os colegas*.

A maioria das respostas da coordenadora divide-se entre *por vezes*, *frequentemente* e *sem opinião*. Responde ainda a uma questão com *nunca* e a outra entende que a questão colocada *não se aplica* naquela realidade. A resposta *nunca* diz respeito à *definição de objectivos específicos para o estabelecimento* e a resposta *não se aplica* refere-se à *chamada de atenção dos docentes para a qualidade e a melhoria do desempenho educativo do estabelecimento*. As respostas da coordenadora vêm confirmar a ambiguidade que as respostas dos docentes revelavam. Note-se que das respostas dadas pela coordenadora neste campo, liderança e gestão, 10% com *nunca*, 30% são respondidas com *por vezes*, 20% *frequentemente*, 30% *sempre*, e 10% *sem opinião/não se aplica*. A coordenadora assume que na sua actuação e no estabelecimento de prioridades transparecem *sempre* os seus valores e visão, que valoriza *sempre* mais a importância, a qualidade e os resultados do estabelecimento do que a totalidade do agrupamento e ainda que encoraja *sempre* as pessoas a envolverem-se activamente na afirmação da identidade do estabelecimento. Curiosamente e a ilustrar a ambiguidade há um discurso da coordenadora que não parece ser o mesmo dos

docentes pelo menos nalgumas questões. Conseguimos perceber que nas questões em que a coordenadora responde com *sempre* são precisamente as questões que revelam menos consenso, por parte dos docentes.

Neste campo, *Liderança e gestão*, a análise das respostas dadas pelos docentes e pela coordenadora mostra que, esta, não revela uma liderança muito marcada. Assume que não define objectivos específicos para o estabelecimento de ensino, que só *por vezes* é que partilha ou delega responsabilidades, que só *por vezes* é que apresenta regras próprias para o funcionamento do estabelecimento e que só *por vezes* é que encoraja uma cultura de experimentação e inovação.

- Vejamos alguns excertos da entrevista realizada à coordenadora da Escola *Rio Douro*: – “As necessidades que eu vou conseguir resolvendo aqui dentro, resolvo. Eu não deixo que a minha relação com o agrupamento fique em causa. [...] Às vezes há pressão por causa da inspecção e depois eles pressionam-nos a nós. Ultimamente, quem nos governa são os papéis e depois é assim: desde este trimestre eu mudei de mapa de leite 4 vezes; há um mapa; quando eu vou entregar o mapa, a minha gestora diz já não é este, vamos agora fazer assim e, quer dizer, eu agora, às vezes, já o levo em branco pois já vou com receio que à última da hora haja alterações. Eu tenho medo de me enganar. Tudo tem que ser convertido em dados estatísticos... por causa das percentagens. Tudo tem que ser avaliado, isto por causa da avaliação de professores. Por exemplo, fazemos uma actividade e depois temos que nos juntar para avaliar e temos que pôr a percentagem de sucesso da actividade. [...] A autonomia das escolas é muito bom... e esta gestão trouxe algumas coisas boas, mas não há nada como a velhinha delegação escolar. O director tinha mais autonomia. Esta mudança foi tão rápida e nós ainda não temos interiorizadas as mudanças e já vai mudar de novo” (Entrevista nº 3).

Depreende-se, portanto, que a coordenadora da Escola *Rio Douro* tem um baixo desempenho na dimensão *Liderança e gestão*. É, segundo os dados dos questionários, a dimensão onde se regista menor média. Parece valorizar mais o agrupamento na sua totalidade do que o estabelecimento que coordena. Valoriza bastante a relação com os órgãos de gestão, preocupando-se com a sua imagem enquanto coordenadora que cumpre tudo o que lhe é destinado. No seu discurso, nota-se que, embora faça alguns comentários em relação à burocracia, pactua bastante com essa lógica. Conseguimos ainda perceber que, nesta matéria, a liderança não é forte pois registam-se grandes incongruências entre as opiniões dos docentes e as da coordenadora que apresenta uma

imagem de si, enquanto coordenadora, um pouco desfocada daquela que nos é transmitida pelos docentes do estabelecimento.

2.1.3. Gestão curricular

Avançamos, agora, para a análise dos dados relativos à *gestão curricular*.

Tabela 31. Gestão curricular: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem Opinião	TOTAL
19. Promove uma gestão eficiente dos tempos, espaços, recursos humanos e recursos materiais.	0	7	0	4	0	11
20. Constitui, para cada ano lectivo, as turmas/grupos de alunos	0	2	1	6	2	11
21. Acompanha o desenvolvimento dos projectos curriculares de turma	1	4	3	3	0	11
22. Promove momentos comuns entre os docentes do pré-escolar/1º ciclo para reflexão, planificação e articulação curricular	0	4	5	2	0	11
23. Promove a realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios	2	4	1	4	0	11
24. Organiza e planifica as actividades pedagógicas ao nível do estabelecimento (ex: visitas de estudo, festas, dramatizações e outras).	0	3	2	6	0	11
25. Visita as salas dos professores e educadores do estabelecimento	2	2	2	5	0	11
26. Resolve na escola os problemas disciplinares dos alunos evitando que sigam para o conselho executivo do Agrupamento.	0	2	5	4	0	11
TOTAL	5	28	19	34	2	88

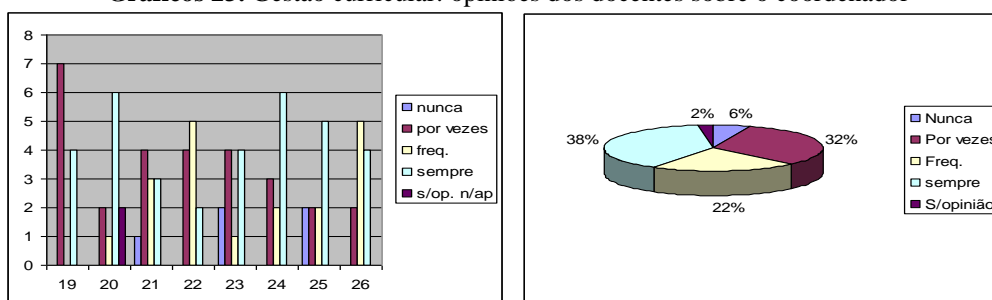
Tabela 32. Gestão Curricular: opiniões do coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem Opinião	TOTAL
19. Promove uma gestão eficiente dos tempos, espaços, recursos humanos e recursos materiais.	0	0	0	1	0	1
20. Constitui, para cada ano lectivo, as turmas/grupos de alunos	0	0	0	1	0	1
21. Acompanha o desenvolvimento dos projectos curriculares de turma	1	0	0	0	0	1
22. Promove momentos comuns entre os docentes do pré-escolar/1º ciclo para reflexão, planificação e articulação curricular	0	0	0	1	0	1
23. Promove a realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios	0	1	0	0	0	1
24. Organiza e planifica as actividades pedagógicas ao nível do estabelecimento (ex: visitas de estudo, festas, dramatizações e outras).	0	0	0	1	0	1
25. Visita as salas dos professores e educadores do estabelecimento	1	0	0	0	0	1
26. Resolve na escola os problemas disciplinares dos alunos evitando que sigam para o conselho executivo do Agrupamento.	0	0	0	1	0	1
TOTAL	2	1	0	5	0	8

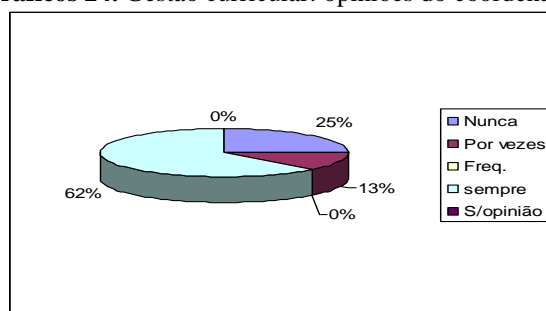
Tabela 33 – Médias / gestão curricular: Opiniões dos Docentes relativamente ao Coordenador

Itens	Médias	Média Geral
19	2.72	2.88
20	2.81	
21	2.72	
22	2.81	
23	2.63	
24	3.27	
25	2.90	
26	3.18	

Gráficos 23. Gestão curricular: opiniões dos docentes sobre o coordenador



Gráficos 24. Gestão curricular: opiniões do coordenador



A média geral do desempenho da coordenadora da escola *Rio Douro*, na dimensão *Gestão curricular*, é de 2.88. Segundo os questionários administrados aos docentes da escola, registam-se cerca de 60% de respostas favoráveis ao trabalho da coordenadora nesta área e 40% de respostas desfavoráveis, o que significa, quanto a nós, que os docentes da escola estão bastante divididos no que respeita à opinião que têm do papel da coordenadora nesta dimensão. Já a coordenadora apresenta cerca de 62,5 % de respostas consideradas positivas e 37,5 % menos favoráveis. Esta posição revela sintonia com a dos docentes. O item com média mais elevada é o 24 com média de 3.27, *Organiza e planifica as actividades pedagógicas ao nível do estabelecimento (ex: visitas de estudo, festas, dramatizações e outras)*. Já o item com menor média é o 23, com 2.63, *Promove a realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios*.

A coordenadora diz-nos que *nunca acompanha os projectos curriculares de turma e que nunca visita as salas dos colegas*. Diz-nos ainda que *só por vezes é que promove a realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios*.

Da entrevista realizada à coordenadora da Escola *Rio Douro*, podemos perceber que de facto alguns aspectos são confirmados, nomeadamente a falta de articulação

efectiva entre os dois ciclos, mesmo estando a funcionar no mesmo edifício as duas valências.

- Vejamos: – “Eu pessoalmente estou muito mais ligada à gestão administrativa do que à gestão do currículo. Se eu não tivesse turma, se calhar, até fazia mais ao nível curricular. São coisas pontuais. As reuniões sobre questões curriculares acontecem poucas vezes. Falta tempo. Os programas são muito extensos, em especial, os do 3º e 4º, sei lá... [...] Há reuniões, mas só no princípio do ano e fim, e são ao nível do agrupamento, de articulação curricular quer entre a pré e o 1º ciclo quer entre o 1º ciclo e o 2º ciclo (4º ano) para ver quantos meninos vamos ter e quais os que vão para o 5º ano... competências que têm que ter ou que não tem interesse... o que é preciso explorar... [...] Não há muitas actividades comuns entre ciclos; acabamos por interagir alguma coisa com o 2º ciclo, mas só no final do ano (visitas às escolas). São coisas pontuais. [...] Nós temos aqui jardim, mas há outro jardim aqui perto que pertence ao nosso agrupamento. No final vêm visitar-nos para ver as instalações e ‘desdramatiza’. Nós continuamos a ter reuniões do conselho de docentes à parte (pré-escolar e 1º ciclo) e isso é uma fronteira. Aqui na escola quando fazemos reuniões é tudo junto. Eu faço questão. Mesmo quando há reuniões do pré-escolar com os encarregados de educação, eu estou sempre presente. [...] O pré-escolar, as reuniões, os assuntos escapam-me um pouco... Eu deveria estar mais por dentro mas com o tempo. Eu parto do princípio que está bem e que vai correr tudo bem” (Entrevista nº 3).

Por conseguinte, verifica-se que a coordenadora, nesta dimensão, organiza as actividades de estabelecimento mas não promove um trabalho efectivo de articulação curricular, não supervisiona os projectos curriculares de turma. A coordenadora diz-nos que faz *sempre* as turmas dos alunos e que promove *sempre* uma gestão eficiente das diferentes variáveis curriculares, mas os dados relativos aos questionários dos docentes mostram-nos uma outra realidade ficando, pois, muitas dúvidas no ar acerca desta matéria. Esta dimensão revela incongruências entre a opinião dos docentes e a opinião da coordenadora manifestando-se a existência de diferenças entre o plano do discurso da coordenadora e o plano das acções concretas. Esta não é, de facto, uma área forte no trabalho da coordenadora.

2.1.4. Gestão administrativa e financeira

Passemos, de seguida a analisar os dados relativos à dimensão da *gestão administrativa e financeira*.

Tabela 34. Gestão Administrativa e financeira: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
27. Cumpre as orientações educativas, as directrizes e os regulamentos provenientes do conselho executivo do Agrupamento	0	0	5	6	0	11
28. Assegura a elaboração e o envio dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou por outras entidades.	0	1	3	7	0	11
29. Gere de forma adequada as verbas destinadas ao estabelecimento	0	1	2	5	3	11
30. É eficaz na calendarização de actividades e na gestão de recursos sem esperar pelas indicações do conselho executivo do Agrupamento.	0	3	3	5	0	11
31. Monitoriza o uso, a manutenção e a substituição de equipamento essencial à escola.	0	2	3	6	0	11
32. Gere de forma eficaz e autónoma as instalações educativas.	0	4	1	6	0	11
33. Supervisiona as instalações e a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras.	0	1	4	6	0	11
TOTAL	0	12	21	41	3	77

Tabela 35. Gestão Administrativa e financeira: opiniões do coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
27. Cumpre as orientações educativas, as directrizes e os regulamentos provenientes do conselho executivo do Agrupamento	0	0	0	1	0	1
28. Assegura a elaboração e o envio dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou por outras entidades.	0	0	0	1	0	1
29. Gere de forma adequada as verbas destinadas ao estabelecimento	0	0	0	0	1	1
30. É eficaz na calendarização de actividades e na gestão de recursos sem esperar pelas indicações do conselho executivo do Agrupamento.	0	0	1	0	0	1
31. Monitoriza o uso, a manutenção e a substituição de equipamento essencial à escola.	0	0	0	1	0	1
32. Gere de forma eficaz e autónoma as instalações educativas.	0	0	1	0	0	1
33. Supervisiona as instalações e a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras.	0	0	0	1	0	1
TOTAL	0	0	2	4	1	7

Tabela 36 – Médias / Gestão Administrativa e Financeira: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador

Itens	Médias	Média Geral
27	3.54	3.25
28	3.54	
29	2.54	
30	3.18	
31	3.36	
32	3.18	
33	3.45	

Gráficos 25. Gestão Administrativa e financeira: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

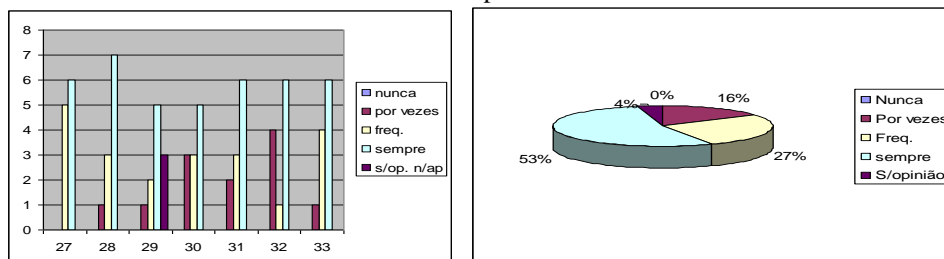
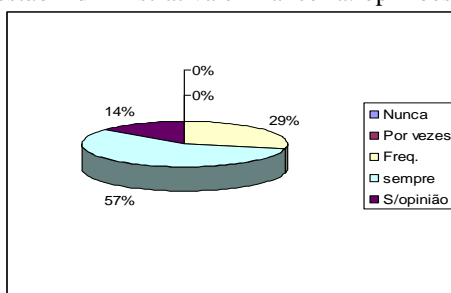


Gráfico 26. Gestão Administrativa e financeira: opiniões do coordenador



Este grupo de questões, referente à *gestão administrativa e financeira*, mostra que a maioria das respostas dos docentes (cerca de 53%) tem como resposta *sempre*. Assinala-se que não há nenhuma resposta com *nunca*. A média geral desta dimensão é mais elevada tendo em conta todas as dimensões do questionário: é de 3. 25. Os itens com média mais elevada são o 27 e o 28, ambos com 3.54, respectivamente, *Cumprir as orientações educativas, as directrizes e os regulamentos provenientes do conselho executivo do Agrupamento e assegurar a elaboração e o envio dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou por outras entidades*. Salientam-se neste grupo o item 28 que tem mais respostas com *sempre*, seguida das questões 27, 31, 32 e 33. As questões mais respondidas com *por vezes* são a 32, seguida da 30, correspondendo, respectivamente, à *gestão de forma eficaz e autónoma as instalações educativas e à eficácia na calendarização de actividades e na gestão de recursos sem esperar pelas indicações do conselho executivo do Agrupamento*.

De acordo com os dados descritos, a maioria dos docentes entende que as funções que o coordenador de estabelecimento realiza de forma sistemática e com mais sucesso são as relativas ao cumprimento das orientações e directrizes e regulamentos, a monitorização e manutenção dos equipamentos e a supervisão das instalações, actividades circunscritas ao domínio técnico-administrativo (burocrático). Relativamente às funções que o coordenador realiza de forma menos sistemática e/ou

com menos sucesso são aquelas que dizem respeito à gestão eficaz e autónoma das instalações educativas, à eficácia na calendarização e gestão das actividades e recursos. Note-se que há uma divisão de opiniões dos docentes relativas à eficácia e autonomia na gestão das instalações educativas reveladas nas funções do coordenador. Lembramos que a questão 32 foi uma das mais respondida com por *vezes* e também com *sempre*.

A coordenadora de estabelecimento respondeu à maioria das questões com *sempre*. Assinalamos que respondeu com *não se aplica* à questão 29, referente à *gestão de forma adequada as verbas destinadas ao estabelecimento*, querendo pois afirmar que as escolas do 1º ciclo não têm verbas.

- Damos conta de algumas expressões retiradas da entrevista à coordenadora e que vêm confirmar a importância que atribui às questões de ordem administrativa: – “Eu penso que o coordenador deveria estar só para a coordenação e deveria ser uma pessoa nomeada pelo agrupamento. Eu acho que deveria ser uma pessoa que viesse aqui ser coordenadora e depois se fosse embora porque, é assim..., envolve-se demasiado e depois isso acaba por permitir às vezes um certo abuso e não haver o respeito necessário. É uma ideia muito errada. Se eu fosse uma pessoa mais distanciada, ajudava... a proximidade é tanta que não há fronteiras. Ninguém sabe muito bem qual é o papel do coordenador. [...] Quando os colegas têm que, ao nível de sala, preencher documentação, quando vem para a minha mão, eu tenho que estar a confirmar tudo, pela noite dentro, porque eu tenho muito medo, tenho receio de não corresponder às expectativas do agrupamento, porque alguém não deu aquela informação... eu precisava de mais colaboração e que alguns colegas não dificultassem. [...] Há coisas aqui nesta escola que só eu é que faço... de ordem burocrata. [...] Às vezes até poderia decidir mais alguma coisa, mas depois, se decido, por cima de mim tem que haver alguém que tome a responsabilidade porque se acontece alguma coisa... Há sempre uma grande incerteza. Faço isto... Será que está bem feito? Será que o CE concorda? Será que gosta?” (Entrevista nº 3).

Pode, portanto, concluir-se que a coordenadora da Escola *Rio Douro* atribui uma importância significativa às questões administrativas (numa visão tecnicista e burocrática), pois da análise dos questionários fica claro que é nas tarefas de cumprimento das directrizes e orientações, preenchimento e envio de documentação que o seu trabalho mais se salienta. Por sua vez, a entrevista vem confirmar a sua postura ou a sua visão em relação à coordenação de escola. Percepciona-se que valoriza, de facto, a

“escola de papel”, que a sua acção está muito dependente do que entende que os órgãos superiores esperam dela (corresponder às expectativas dos seus superiores hierárquicos), e, ainda, que entende que a coordenação é uma função que deverá distanciar a coordenadora dos demais docentes para que haja cumprimento e respeito por aquilo que é decidido.

2.1.5. Relações com os pais e com a comunidade

Analiseemos a dimensão *relações com pais e com a comunidade*.

Tabela 37. Relações com os Pais e Comunidade: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
34. Desenvolve relações com a comunidade e com os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola.	1	2	2	6	0	11
35. Promove a cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos	1	5	4	1	0	11
36. Estabelece contactos directos com a Câmara Municipal ou com a Junta de Freguesia (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).	0	0	5	6	0	11
37. Contacta com pessoas, entidades ou órgãos da comunidade local sempre que necessário (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).	0	3	3	5	0	11
38. Encoraja relações entre a escola e os pais para a organização de actividades em conjunto.	0	4	3	4	0	11
39. Mantém uma relação positiva com os encarregados de educação mostrando-se receptivo para os atender.	0	2	2	6	1	11
40. Projecta e divulga uma imagem positiva do Estabelecimento na comunidade.	0	4	1	6	0	11
41. Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.	0	4	3	4	0	11
TOTAL	2	24	23	38	1	88

Tabela 38. Relações com os Pais e Comunidade: opiniões do Coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
34. Desenvolve relações com a comunidade e com os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola.				1		1
35. Promove a cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos		1				1
36. Estabelece contactos directos com a Câmara Municipal ou com a Junta de Freguesia (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).		1				1
37. Contacta com pessoas, entidades ou órgãos da comunidade local sempre que necessário (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).		1				1
38. Encoraja relações entre a escola e os pais para a organização de actividades em conjunto.				1		1
39. Mantém uma relação positiva com os encarregados de educação mostrando-se receptivo para os atender.				1		1
40. Projecta e divulga uma imagem positiva do Estabelecimento na comunidade.				1		1
41. Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.				1		1
TOTAL		3		5		8

Tabela 39 – Médias/Relações com Pais e Comunidade: opiniões dos docentes sobre o coordenador

Itens	Médias	Média Geral
34	3.18	3.07
35	2.45	
36	3.54	
37	3.18	
38	3.00	
39	3.09	
40	3.18	
41	3.00	

Gráficos 27. Relações com os Pais e Comunidade: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

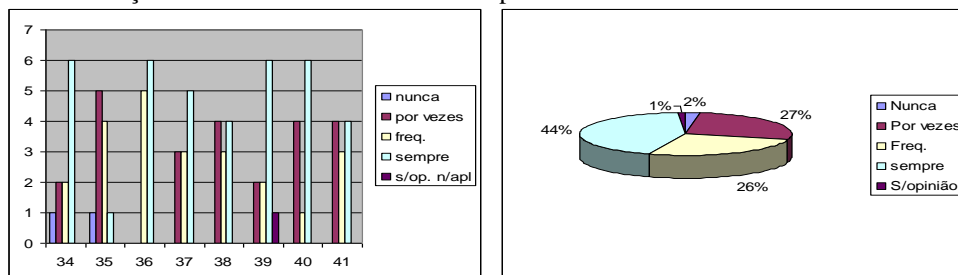
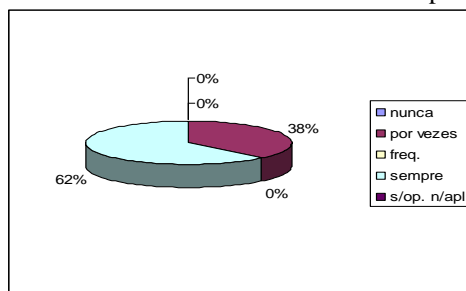


Gráfico 28. Relações com os Pais e com a Comunidade: opiniões do coordenador



A média desta dimensão é a segunda mais elevada, 3.07. O item com média mais alta é o 36, com 3.54, *Estabelece contactos directos com a Câmara Municipal ou com a Junta de Freguês ia (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo)*. O item com média mais baixa é o 35, com 2.45, *Promove a cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos*. Este dado revela que, por um lado, a coordenadora estabelece os contactos necessários para o funcionamento da organização, mas não explora a ligação entre a escola e outras instituições da comunidade. A coordenadora revela no seu questionário que considera que o seu trabalho é francamente positivo pois responde à maioria das questões com *sempre*. Contudo, assume que o seu desempenho é mais fraco no que diz respeito à *promoção da cooperação da escola com outras instituições e empresas da comunidade, no estabelecimento de contactos directos com a Câmara Municipal ou com a Junta de Freguesia (sem para isso solicitar autorização ao Conselho Executivo); e no contacto*

com pessoas, entidades ou órgãos da comunidade local sempre que necessário (sem para isso solicitar autorização ao Conselho Executivo).

Parece pois que no que diz respeito à ligação com o meio envolvente, na opinião da coordenadora, se registam algumas falhas. No entanto, a ligação, com os pais dos alunos, parece ser muito importante para a coordenadora da escola.

- Da entrevista realizada vejam-se as expressões seguintes que revelam que a coordenadora considera muito importante seguir as indicações do conselho executivo e as vias formais de circulação de informação: – “Quando eu tenho que contactar com a Junta e, especialmente, com a Câmara vai tudo por escrito e depois passa pelo Agrupamento. [...] Temos alguma autonomia, pouca... para problemas ligeiros... Se for uma reparação grande ou outras coisas que ultrapassem as coisas mais normais, tem que ser através do agrupamento. [...] Os pais têm a liberdade para entrarem aqui dentro... desde que não perturbem... e seguindo as horas do atendimento” (Entrevista nº 3).

Em suma, esta dimensão é uma das que tem maior média. A coordenadora da escola *Rio Douro* parece não promover relações com instituições diversificadas da comunidade, contudo estabelece contactos para tratar de assuntos relativos ao funcionamento institucional. Da entrevista realizada percebemos que valoriza muito os canais formais de circulação de informação e que considera importante dar sempre conhecimento desses mesmos contactos aos órgãos institucionais do Agrupamento. Fica assim, de certa forma, posto em causa o item com média mais elevada (questionários dos docentes) e que dizia que estabelece contactos de forma directa sem pedir autorização ao conselho executivo. Dá muito valor à relação com os encarregados de educação mas não dispomos de dados de pais da escola em questão que possam confirmar as acções desencadeadas nesse sentido (os dados dos representantes dos encarregados de educação que dispomos e que já apresentamos anteriormente referem-se ao desempenho dos coordenadores em geral do Agrupamento de escolas). Contudo, pela conotação das palavras que utilizou, percebe-se que considera que a presença dos pais, na escola, pode perturbar o funcionamento da mesma.

2.1.6. Resolução de problemas e tomada de decisões

Discutiremos, agora, os dados relativos ao papel da coordenadora na dimensão *resolução de problemas e tomada de decisões*.

Tabela 40. Resolução de Problemas e Tomada de Decisões: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
42. Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes do estabelecimento.	0	5	3	3	0	11
43. Envolve todos os docentes na resolução de problemas de estabelecimento.	0	4	3	4	0	11
44. Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes.	0	4	3	2	2	11
45. Implementa processos participativos de tomada de decisões em vez de decidir sozinho	0	4	5	2	0	11
46. Actua como mediador de conflitos e facilita soluções em vez de os encaminhar para os órgãos de gestão do Agrupamento.	0	4	4	3	0	11
TOTAL	0	21	18	14	2	55

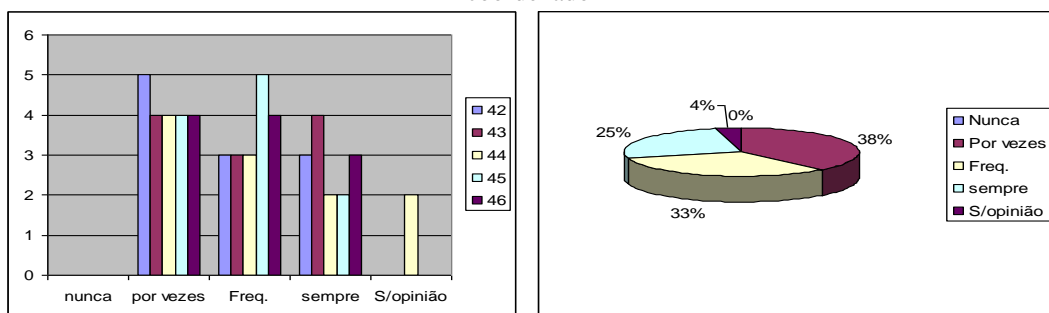
Tabela 41. Resolução de Problemas e Tomada de Decisões: opiniões do coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
42. Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes do estabelecimento.		1				1
43. Envolve todos os docentes na resolução de problemas de estabelecimento.			1			1
44. Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes.			1			1
45. Implementa processos participativos de tomada de decisões em vez de decidir sozinho			1			1
46. Actua como mediador de conflitos e facilita soluções em vez de os encaminhar para os órgãos de gestão do Agrupamento.			1			1
TOTAL		1	4			5

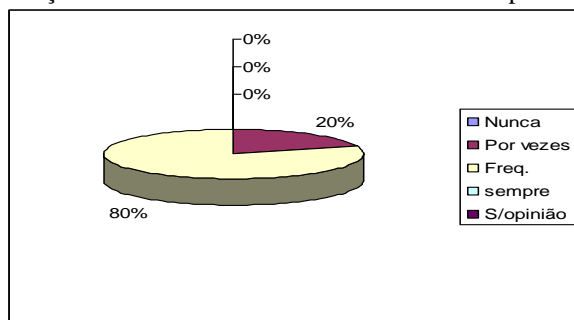
Tabela 42 – Médias /Resolução de Problemas e Tomada de Decisões: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

Itens	Médias	Média Geral
42	2.81	2.76
43	3.00	
44	2.27	
45	2.81	
46	2.91	

Gráficos 29. Resolução de Problemas e Tomada de Decisões: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador



Gráficos 30. Resolução de Problemas e Tomada de Decisões: opiniões do Coordenador



Nesta dimensão regista-se uma média geral de 2.76. O item com média mais elevada é o 43 com 3.00, *Envolve todos os docentes na resolução de problemas de estabelecimento*. Contudo, a média mais baixa regista-se no item 44, com 2.27, *Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes*, registando-se, assim, uma certa contradição nestes dois itens. Verifica-se, em termos gerais, cerca de 58% de respostas consideradas favoráveis e 42% desfavoráveis, percentagens que parecem revelar pouca sintonia entre os docentes no que diz respeito à percepção que têm do papel da coordenadora na resolução de problemas e tomada de decisões. Também no item 46, *Actua como mediador de conflitos e facilita soluções em vez de os encaminhar para os órgãos de gestão do Agrupamento*, a sintonia entre docentes e coordenadora não é evidente, podendo depreender-se, especialmente na sequência das suas palavras na entrevista, que por vezes a coordenadora da escola *Rio Douro* encaminha os problemas (conflitos internos) para o conselho executivo.

- Vejamos um excerto da entrevista: – “Quando há algum problema mais complicado, chamo aqui alguém do conselho executivo para nos ajudar a tomar uma decisão. Em situação de crise! Este ano veio cá a vice-presidente representante do 1º ciclo” (Entrevista nº 3).

Podemos, portanto, inferir que se registam algumas incongruências no que diz respeito ao entendimento que os docentes têm do papel da coordenadora relativamente ao modo como envolve os docentes na tomada de decisões, não ficando muito clara essa situação. A coordenadora assume que, em momentos de crise, chama os elementos do conselho executivo para ajudar a resolver a situação vigente no estabelecimento de que é responsável.

2.2. Escola *Rio Guadiana* e o coordenador *laissez-faire*

A segunda escola que escolhemos para efeitos de uma análise mais pormenorizada foi a escola *Rio Guadiana*. Trata-se de um estabelecimento educativo de tipo misto incluindo, por isso, a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Em termos de localização geográfica, situa-se a aproximadamente 7km da escola-sede do Agrupamento.

Passemos a analisar os dados relativamente ao papel da coordenadora da escola *Rio Guadiana* que aqui é invocada pois, de acordo com as opções anteriormente apresentadas, constitui um perfil de actuação que classificámos como *coordenador “laissez-faire”*.

2.2.1. Clima de Escola

Em primeiro lugar, examinemos os dados relativos à dimensão de *clima de escola*.

Tabela 43. Clima de escola: Opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
1. Reconhece e valoriza expressamente a qualidade e o sucesso dos docentes do estabelecimento (comunicando-lhe essa sua apreciação)	0	4	1	0	0	5
2. Organiza actividades de confraternização entre os docentes e/ou funcionários do estabelecimento	2	2	1	0	0	5
3. Promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente	2	1	2	0	0	5
4. É um elemento activo na organização e realização das actividades de estabelecimento	1	1	3	0	0	5
5. Promove o diálogo e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos	2	1	1	1	0	5
6. Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas	0	0	0	5	0	5
7. Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de encaminhar os problemas para os órgãos de gestão do Agrupamento	0	0	0	3	2	5
8. Promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola	0	0	0	3	2	5
TOTAL	7	9	8	12	4	40

Tabela 44. Clima de escola: opiniões do coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
1. Reconhece e valoriza expressamente a qualidade e o sucesso dos docentes do estabelecimento (comunicando-lhe essa sua apreciação)		1				1
2. Organiza actividades de confraternização entre os docentes e/ou funcionários do estabelecimento				1		1

3.Promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente	1					1
4.É um elemento activo na organização e realização das actividades de estabelecimento				1		1
5. Promove o diálogo e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos			1			1
6. Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas		1				1
7. Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de encaminhar os problemas para os órgãos de gestão do Agrupamento				1		1
8.Promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola				1		1
TOTAL	1	2	1	4	0	8

Tabela 45 – Médias /Clima de escola: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

Itens	Médias	Média Geral
1	2.20	2.42
2	1.80	
3	2.00	
4	2.40	
5	2.20	
6	4.00	
7	2.40	
8	2.40	

Gráficos 31. Clima de escola: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

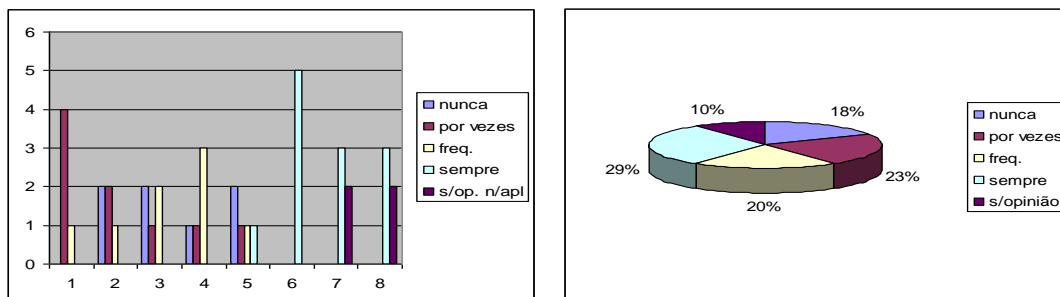
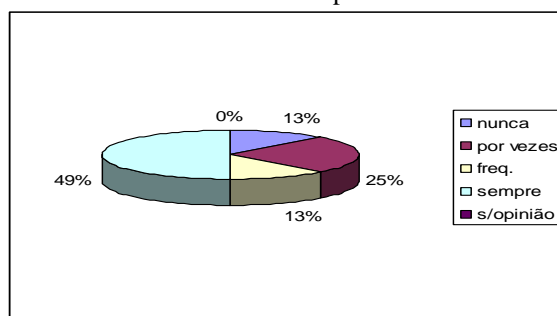


Gráfico 32. Clima de escola: opiniões do coordenador



Nesta dimensão, a média geral é de 2.42, sendo, mesmo, a mais elevada de todas as dimensões. Contudo é, ainda, inferior à média geral dos questionários tendo em conta todos os coordenadores que relembramos era 2.80. Registamos que neste grupo de

questões houve falta de sintonia nas respostas dos docentes. Ilustramos este facto utilizando as percentagens: com *nunca* regista-se 17.5 %, com *por vezes* 22.5%, com *frequentemente* 20%, com *sempre* 30% e com *sem opinião* ou *não se aplica* 10%. Assim, apesar de, na maioria das respostas, ser utilizada a opção *sempre*, não podemos dizer que seja muito significativo, uma vez que as opiniões dos docentes estão muito divididas no que respeita ao papel e acção do coordenador na dimensão do *clima de escola*. A questão com mais respostas *sempre* é a 6, *Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas*. As questões que obtiveram mais respostas com *nunca* foram as 2, 3 e 5, sendo, respectivamente, *Organiza actividades de confraternização entre os docentes e/ou funcionários do estabelecimento*; *Promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente* e *Promove o diálogo e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos*.

Registamos, ainda, que as respostas em que foi utilizado *sem opinião* foram as questões 7 e a 8 e que são, respectivamente, *promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de encaminhar os problemas para os órgãos de gestão do Agrupamento* e *promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola*.

Os valores dos vários itens são todos muito baixos embora se registre uma média muito elevada no item 6, com 4.00, *Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas*. O item com média mais baixa é o 2, com 1.80 e trata-se de *Organizar actividades de confraternização entre os docentes e/ou funcionários do estabelecimento*.

Fica claro de que a partir da análise das respostas dos docentes podemos inferir que a coordenadora de estabelecimento não desenvolve um bom trabalho neste domínio pois não promove momentos de partilha, cooperação, convívio, reflexão e também não está clara a sua actuação relativamente à comunicação e à flexibilidade nas relações entre as pessoas e na sua actuação relativa à promoção de um ambiente favorável à aprendizagem. Em relação à sua opinião podemos perceber que a maioria das suas respostas é utilizada a resposta *sempre*. Curiosamente a questão 6, que revelava uma certa unanimidade nas respostas junto dos docentes da escola – *Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas* – teve como resposta do coordenador a opção *por vezes*. Assinalamos,

assim, uma incoerência entre o “discurso” apresentado pela coordenadora de estabelecimento e as opiniões dos docentes sobre a sua prática.

- Vejamos, agora, alguns excertos da entrevista realizada à coordenadora da escola *Rio Guadiana* relativamente à organização de momentos de confraternização, de existência de espaços de reflexão e de diálogo e cooperação: – “Aqui não fiz nada disso. Há pessoas que não se dispõem a isso. [...] Sim muitas vezes... tiramos sempre uns bocadinhos para analisar tudo... [...] Sim, sim.... mas às vezes o feitio das pessoas dificulta. Por exemplo: nós, e aqui o jardim há dificuldade, porque eu não acho que até haja diferença nas ideias mas é a maneira como as pessoas encaram... se uma pessoa diz alguma coisa parece que levam a mal de ser a escola a dizer... elas não aceitam muito bem e depois no fim vêm a ficar de acordo” (Entrevista nº 5).

Em suma, percebemos que, apesar da dimensão *clima de escola* ser aquela em que a coordenadora da escola Rio Guadiana tem melhor média, tendo em conta as respostas dadas pelos docentes, o seu desempenho não parece muito consistente.

2.2.2. Liderança e gestão

Vamos explorar um pouco a dimensão *liderança e gestão*, tendo em conta os dados recolhidos neste domínio.

Tabela 46. Liderança e gestão: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

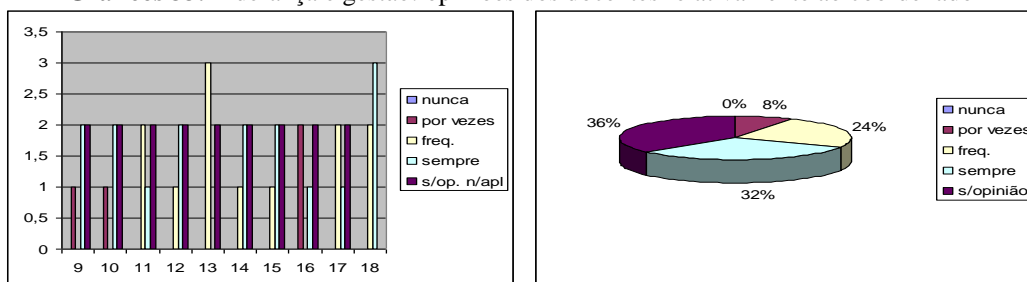
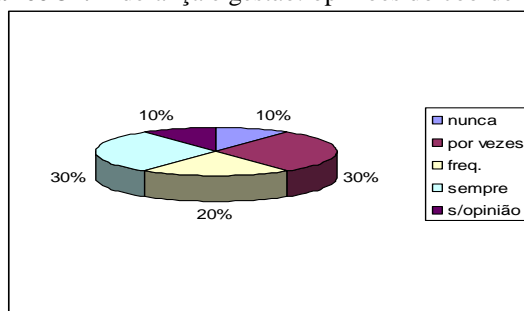
	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
9. Apresenta regras próprias para o funcionamento do estabelecimento (que não estão definidas para a totalidade do Agrupamento).	0	1	0	2	2	5
10. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação	0	1	0	2	2	5
11. Delega ou partilha tarefas com os docentes do estabelecimento	0	0	2	1	2	5
12. Os seus valores e visão transparecem na sua actuação e nas suas prioridades	0	0	1	2	2	5
13. Define objectivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes	0	0	3	0	2	5
14. Valoriza mais a importância, a qualidade e os resultados do estabelecimento do que da totalidade do Agrupamento.	0	0	1	2	2	5
15. Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente na afirmação da identidade do estabelecimento	0	0	1	2	2	5
16. Chama a atenção dos docentes para a qualidade e a melhoria do desempenho educativo do estabelecimento	0	2	0	1	2	5
17. Reúne com todos os docentes do estabelecimento para discutir assuntos de gestão corrente	0	0	2	1	2	5
18. Mantém uma relação positiva e articulada com os órgãos de gestão do Agrupamento	0	0	2	3	0	5
TOTAL	0	4	12	16	18	50

Tabela 47. Liderança e gestão: opiniões do coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
9. Apresenta regras próprias para o funcionamento do estabelecimento (que não estão definidas para a totalidade do Agrupamento).		1				1
10. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação		1				1
11. Delega ou partilha tarefas com os docentes do estabelecimento		1				1
12. Os seus valores e visão transparecem na sua actuação e nas suas prioridades				1		1
13. Define objectivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes	1					1
14. Valoriza mais a importância, a qualidade e os resultados do estabelecimento do que da totalidade do Agrupamento.				1		1
15. Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente na afirmação da identidade do estabelecimento				1		1
16. Chama a atenção dos docentes para a qualidade e a melhoria do desempenho educativo do estabelecimento					1	1
17. Reúne com todos os docentes do estabelecimento para discutir assuntos de gestão corrente			1			1
18. Mantém uma relação positiva e articulada com os órgãos de gestão do Agrupamento			1			1
TOTAL	1	3	2	3	1	10

Tabela 48 – Médias /Liderança e gestão: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

Itens	Médias	Média Geral
9	2.00	2.16
10	2.00	
11	2.00	
12	2.20	
13	1.80	
14	2.20	
15	2.20	
16	1.60	
17	2.00	
18	3.60	

Gráficos 33. Liderança e gestão: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador**Gráfico 34. Liderança e gestão: opiniões do coordenador**

A média geral nesta dimensão é de 2.16. O item com média mais elevada, segundo os resultados dos questionários aos docentes, é o 18, com 3.60, *Mantém uma relação positiva e articulada com os órgãos de gestão do Agrupamento*. O item com média mais baixa é o 16 (com 1.60), *Chama a atenção dos docentes para a qualidade e a melhoria do desempenho educativo do estabelecimento*. Salientamos também as percentagens dos docentes que não apresentam opinião ou que consideram que *não se aplica*, e que é de 36%.

- Passamos agora a apresentar excertos de entrevista realizada à coordenadora da escola *Rio Guadiana*: – “Eu não posso definir muita coisa....falta de tempo, de instalações, horários e dinheiro; nós estamos muito limitadas....estabelecemos sempre um conjunto de actividades que queremos realizar durante o ano, mas assim uma coisinha pobrezinha porque não temos condições... [...] nunca tive problemas...são simpáticos quando lá vou...tentam sempre ajudar-me eu faço a mesma coisa...ainda não vai muito tempo, a *Sofia* precisou de uns dados...e eu já estava de férias e vim à escola e tratei do assunto... [...] Eu acho que temos um Regulamento Interno...eu aqui nunca o vi mas eu acho que o jardim também tem...mas é feito a partir do regulamento lá de cima [entenda-se escola-sede]” (Entrevista nº 5).

O estabelecimento de ensino *Rio Guadiana* é misto, por isso inclui pré-escolar e 1º ciclo. Dos contactos estabelecidos, percebemos que uma das educadoras é que, na prática, coordena o pré-escolar e, muitas vezes, a própria escola.

- Transcrevemos alguns excertos de duas entrevistas, uma à educadora do referido estabelecimento e outra ao Presidente de Junta: – “O presidente da junta fala comigo para tratar da componente social do Jardim de infância... eu costumo dar conselhos para o funcionamento da cantina. [...] O jardim tem um Plano de Actividades e a EB1 tem outro, que por sua vez são colados no Plano Anual do Agrupamento... [...] O pré-escolar reúne com os pais e presidente da Junta à parte da EB1. [...] Muitas vezes o jardim de infância resolve determinada situação ou tem uma iniciativa e depois é alargada ao 1º ciclo; [...] “as auxiliares queixam-se de falta de atenção da coordenadora e vão ter comigo para resolver alguns problemas” (Entrevista nº 15); – “Os coordenadores das escolas são os principais responsáveis pelas escolas e temos uma óptima relação de compreensão com os problemas. Para colaborar com as escolas e fazer algo para melhorar, nós estamos na linha da frente. As instalações do JI da EB1/JI tem umas óptimas instalações e

tem também uma óptima gente; são impecáveis a todos os níveis. A educadora é muito dinâmica, trabalha a 150%. Conhecemo-la muito bem. [...] Há contacto directo com a escola...da parte da escola é com a Prof. Maria e da parte do Jardim é com a educadora *Celeste*. Quando pedem alguma coisa....por exemplo transporte para uma viagem nós ajudamos” (Entrevista nº 18).

Em suma, o papel da coordenadora da Escola *Rio Guadiana* na dimensão da *liderança e gestão* não é se afigura de muito dinamismo. O seu ponto mais forte é a boa relação que mantém com conselho executivo. Ao nível da educação pré-escolar, a coordenadora, praticamente, não interfere, sendo mesmo uma das educadoras que para além de assumir a coordenação do pré-escolar dinamiza também todo o estabelecimento, o que se confirma através das entrevistas realizadas.

2.2.3 Gestão curricular

Analisemos, agora, os dados relativos ao papel da coordenadora da *escola Rio Guadiana*.

Tabela 49. Gestão curricular: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
19. Promove uma gestão eficiente dos tempos, espaços, recursos humanos e recursos materiais.	0	1	1	1	2	5
20. Constitui, para cada ano lectivo, as turmas/grupos de alunos	0	0	0	0	5	5
21. Acompanha o desenvolvimento dos projectos curriculares de turma	1	0	0	1	3	5
22. Promove momentos comuns entre os docentes do pré-escolar/1º ciclo para reflexão, planificação e articulação curricular	1	2	0	1	1	5
23. Promove a realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios	1	3	0	0	1	5
24. Organiza e planifica as actividades pedagógicas ao nível do estabelecimento (ex: visitas de estudo, festas, dramatizações e outras).	0	3	1	0	1	5
25. Visita as salas dos professores e educadores do estabelecimento	1	0	0	0	4	5
26. Resolve na escola os problemas disciplinares dos alunos evitando que sigam para o conselho executivo do Agrupamento.	0	0	0	3	2	5
TOTAL	4	9	2	6	19	40

Tabela 50. Gestão curricular: opiniões do coordenador

	Nunca	Por vezes	Freqent.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
19. Promove uma gestão eficiente dos tempos, espaços, recursos humanos e recursos materiais.		1				1
20. Constitui, para cada ano lectivo, as turmas/grupos de alunos				1		1
21. Acompanha o desenvolvimento dos projectos curriculares de turma		1				1
22. Promove momentos comuns entre os docentes do pré-escolar/1º ciclo para reflexão, planificação e articulação curricular		1				1
23. Promove a realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios				1		1
24. Organiza e planifica as actividades pedagógicas ao nível do estabelecimento (ex: visitas de estudo, festas, dramatizações e outras).				1		1
25. Visita as salas dos professores e educadores do estabelecimento			1			1
26. Resolve na escola os problemas disciplinares dos alunos evitando que sigam para o conselho executivo do Agrupamento.				1		1
TOTAL	0	3	1	4	0	8

Tabela 51 – Médias /Gestão curricular: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

Itens	Médias	Média Geral
19	1.80	1.30
20	0.00	
21	1.00	
22	1.80	
23	1.40	
24	1.80	
25	0.20	
26	2.40	

Gráficos 35. Gestão curricular: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

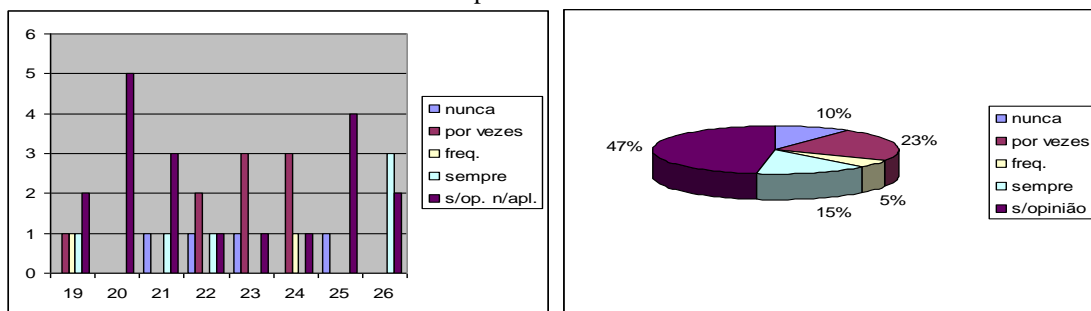
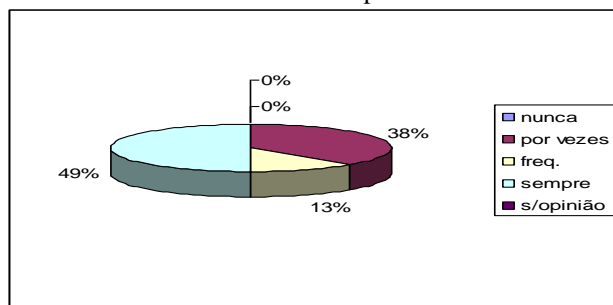


Gráfico 36. Gestão curricular: opiniões do coordenador



Esta dimensão regista a média mais baixa, com 1.30. O item com média mais elevada é o 26, com 2.40, *Resolve na escola os problemas disciplinares dos alunos evitando que sigam para o conselho executivo do Agrupamento*. O item com média mais baixa é o 20 (com 0.00), *Constitui, para cada ano lectivo, as turmas/grupos de alunos*. Em seguida, temos o item 25 também com uma média muito baixa (0.20), *Visita as salas dos professores e educadores do estabelecimento*.

Da análise dos dados relativamente às respostas às questões deste grupo, referente à gestão curricular, podemos verificar que a maioria das respostas dos docentes (80%) é desfavorável, mostrando que consideram o desempenho da coordenadora pouco frequente. Regista-se uma percentagem elevada de respostas em que foi utilizado o *sem opinião* ou *não se aplica*, cerca de 47.5%. O maior número de respostas no *sem opinião* ou *não se aplica* regista-se nas respostas 20 e 25 sendo respectivamente: *Constitui, para cada ano lectivo, as turmas/grupos de alunos* e *Visita as salas dos professores e educadores do estabelecimento*. Assinalamos, ainda, as respostas com *nunca* (10%). As respostas *nunca* referem-se ao *Acompanhamento do desenvolvimento dos projectos curriculares de turma*; à *Promoção de momentos comuns entre os docentes do pré-escolar/1º ciclo para reflexão, planificação e articulação curricular*; à *Promoção da realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios* e à *Visita das salas dos professores e educadores do estabelecimento*.

A questão que reúne mais consenso, com *sempre*, é a 26, com 60% das respostas, *Resolve na escola os problemas disciplinares dos alunos evitando que sigam para o conselho executivo do Agrupamento*.

Relativamente à posição da coordenadora face às respostas, podemos ver que, na maioria das suas respostas, é utilizado o termo *sempre* o que entra em completa contradição com os colegas de estabelecimento. Não se registam respostas com *s/opinião*, *não se aplica* e *nunca*.

- Passamos a transcrever pequenos excertos da entrevista realizada à coordenadora de estabelecimento sobre a *gestão curricular, acompanhamento de projectos curriculares de turma e articulação curricular entre ciclos*: – “Acompanhamos mais ou menos... há partes que são em conjunto... por exemplo, este ano fizemos a *Hora do Conto* que era para todos ao mesmo tempo... escolhemos as obras... naquele horário, todos nós estamos a tratar aquele assunto... [...] Sei que estão a ser aplicados... vejo as capas de folhas e isso tudo.. .mas não vou ver...também o

tempo escasseia muito...; nem por isso... [referindo-se ao seu desempenho na articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo] (Entrevista nº 5).

Em suma, de uma maneira geral, podemos perceber que a acção da coordenadora, nesta dimensão da *gestão curricular*, no entendimento dos docentes, não é efectiva, pois, nas questões centrais da gestão curricular do estabelecimento, o coordenador não tem uma postura activa. Contudo, o coordenador diz-nos que a maioria das acções presentes no questionário são sempre realizadas, havendo aqui grande desfasamento entre o seu “discurso” e a “acção real opinada pelos docentes”.

2.2.4. Gestão Administrativa e Financeira

Debrucemo-nos, agora, sobre os dados relativos ao papel da coordenadora da Escola *Rio Guadiana*.

Tabela 52. Gestão Administrativa e Financeira: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

	Nunca	Por Veze	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
27. Cumpre as orientações educativas, as directrizes e os regulamentos provenientes do conselho executivo do Agrupamento	0	0	0	3	2	5
28. Assegura a elaboração e o envio dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou por outras entidades.	0	0	0	3	2	5
29. Gere de forma adequada as verbas destinadas ao estabelecimento	0	0	0	1	4	5
30. É eficaz na calendarização de actividades e na gestão de recursos sem esperar pelas indicações do conselho executivo do Agrupamento.	0	0	0	0	5	5
31. Monitoriza o uso, a manutenção e a substituição de equipamento essencial à escola.	0	0	1	1	3	5
32. Gere de forma eficaz e autónoma as instalações educativas.	0	0	0	2	3	5
33. Supervisiona as instalações e a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras.	0	0	0	3	2	5
TOTAL	0	0	1	13	21	35

Tabela 53. Gestão Administrativa e Financeira: opiniões do coordenador

	Nunca	Por Veze	Frequent.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
27. Cumpre as orientações educativas, as directrizes e os regulamentos provenientes do conselho executivo do Agrupamento				1		1
28. Assegura a elaboração e o envio dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou por outras entidades.				1		1
29. Gere de forma adequada as verbas destinadas ao estabelecimento					1	1
30. É eficaz na calendarização de actividades e na gestão de recursos sem esperar pelas indicações do conselho executivo do Agrupamento.			1			1
31. Monitoriza o uso, a manutenção e a substituição de equipamento essencial à escola.				1		1
32. Gere de forma eficaz e autónoma as instalações educativas.		1				1
33. Supervisiona as instalações e a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras.				1		1
TOTAL	0	1	1	4	1	7

Tabela 54 – Médias /Gestão administrativa e Financeira: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

Itens	Médias	Média Geral
27	2.40	1.57
28	2.40	
29	0.80	
30	0.00	
31	1.40	
32	1.60	
33	2.40	

Gráficos 37. Gestão Administrativa e financeira: opiniões dos docentes relativamente aos coordenadores

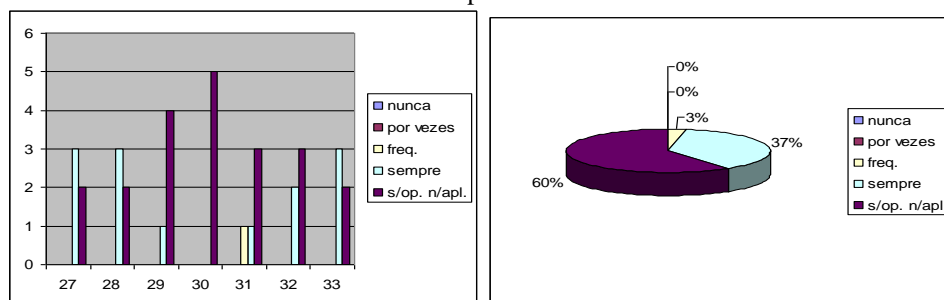
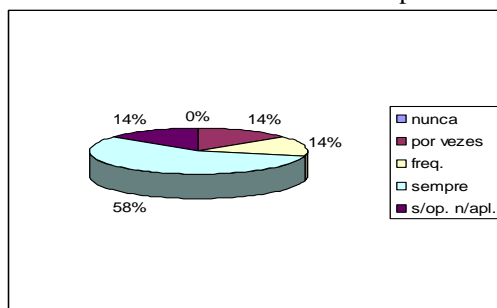


Gráfico 38. Gestão Administrativa e Financeira: opiniões do Coordenador



Esta dimensão regista, também, uma média muito baixa, sendo de 1.57. É a segunda mais baixa, seguida da dimensão gestão curricular.

Nesta dimensão, *gestão administrativa e financeira*, podemos verificar que, para responder à maioria das questões, foi utilizado o termo *sem opinião/não se aplica* (60%). Note-se ainda que, para a questão 30, *É eficaz na calendarização de actividades e na gestão de recursos sem esperar pelas indicações do conselho executivo do Agrupamento*, todos os docentes optaram pela resposta *sem opinião/não se aplica*. Assinale-se que a coordenadora responde a esta questão com *frequentemente*. As questões que colheram mais respostas com *sempre* foram as 27, 28 e 33, que são, respectivamente: *Cumprir as orientações educativas, as directrizes e os regulamentos provenientes do conselho executivo do Agrupamento*; *Assegurar a elaboração e o envio*

dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou por outras entidades e Supervisiona as instalações e a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras. Contudo, mesmo para estas questões, as opiniões dos docentes dividiram-se entre o *sempre* e o *sem opinião/não se aplica*.

A coordenadora assume que realiza, *sempre*, as tarefas atrás enunciadas. Note-se ainda que a questão onde a coordenadora põe, de certa forma, em causa o seu desempenho é na *Gestão com eficácia e autonomia das instalações educativas*, pois utiliza o termo *por vezes* para responder à questão.

-Vejamos as transcrições das entrevistas à coordenadora e à educadora, relativas a esta dimensão: – “Não temos verbas nenhuma... o material... os pais ajudam... a comissão de pais pede três euros... acho que é... e depois gere... nós pedimos, por exemplo: -podemos ir à papelaria buscar isto assim-assim? E eles dizem: - Vá que nós depois vamos lá pagar. Não há verbas do agrupamento nem da Câmara... o pré-escolar tem alguma coisa... [...] Sempre. Sou sempre eu. Quando era directora havia menos documentação. Agora há mais... antigamente era mais mapas, correspondência. Agora há também documentos também pedagógicos” (Entrevista nº 5); – “Quando é necessário fazer a manutenção de equipamentos do jardim, ligo directamente com o Presidente da Junta. Também ligo com o conselho executivo para tratar de assuntos do jardim; [...] são as educadoras que fazem a supervisão das actividades da componente de apoio à família e não as coordenadoras; [...] nós temos telefone e a EB1 não. Este edifício pode ter e o outro ainda não. Na escola a coordenadora usa o seu telemóvel” (Entrevista nº 15).

Em suma, o desempenho da coordenadora da escola *Rio Guadiana*, no que diz respeito à dimensão *gestão administrativa e financeira*, parece ser muito baixo. A maioria dos docentes não se manifesta sobre as várias questões e aquilo que parece que a coordenadora vai realizando, em matéria de coordenação, é o envio de documentação para a escola-sede. Contudo, esse serviço é partilhado com a educadora que assegura todas as funções administrativas relacionadas com a educação pré-escolar.

2.2.5. Relações com os pais e com a comunidade

No que diz respeito às questões das relações com os pais e com a comunidade, vejamos o que nos apresentam os dados relativos e esta escola.

Tabela 55. Relações com os Pais e Comunidade: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
34. Desenvolve relações com a comunidade e com os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola.	0	0	2	1	2	5
35. Promove a cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos	2	1	0	0	2	5
36. Estabelece contactos directos com a Câmara Municipal ou com a Junta de Freguesia (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).	0	2	0	1	2	5
37. Contacta com pessoas, entidades ou órgãos da comunidade local sempre que necessário (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).	0	2	0	1	2	5
38. Encoraja relações entre a escola e os pais para a organização de actividades em conjunto.	0	2	0	1	2	5
39. Mantém uma relação positiva com os encarregados de educação mostrando-se receptivo para os atender.	0	0	0	3	2	5
40. Projecta e divulga uma imagem positiva do Estabelecimento na comunidade.	0	0	0	3	2	5
41. Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.	0	0	1	2	2	5
TOTAL	2	7	3	12	16	40

Tabela 56. Relações com os Pais e com a Comunidade: opiniões do coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
34. Desenvolve relações com a comunidade e com os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola.				1		1
35. Promove a cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos				1		1
36. Estabelece contactos directos com a Câmara Municipal ou com a Junta de Freguesia (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).				1		1
37. Contacta com pessoas, entidades ou órgãos da comunidade local sempre que necessário (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).				1		1
38. Encoraja relações entre a escola e os pais para a organização de actividades em conjunto.				1		1
39. Mantém uma relação positiva com os encarregados de educação mostrando-se receptivo para os atender.				1		1
40. Projecta e divulga uma imagem positiva do Estabelecimento na comunidade.		1				1
41. Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.				1		1
TOTAL		1		7		8

Tabela 57 – Médias /Relações com Pais e com a Comunidade: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

Itens	Médias	Média Geral
34	2.00	1.82
35	0.80	
36	1.60	
37	1.60	
38	1.60	
39	2.40	
40	2.40	
41	2.20	

Gráficos 39. Relações com Pais e Comunidade: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

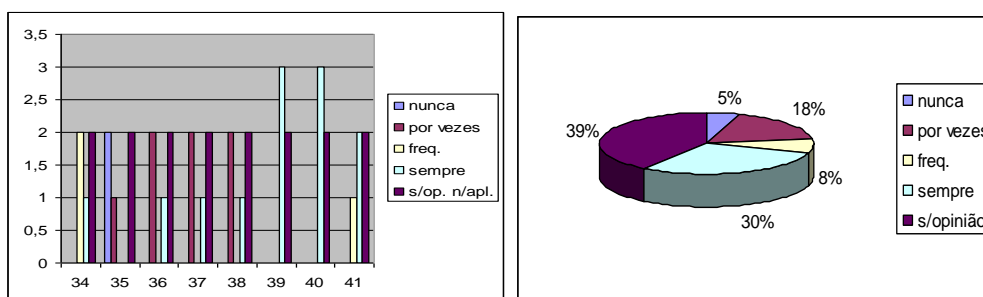
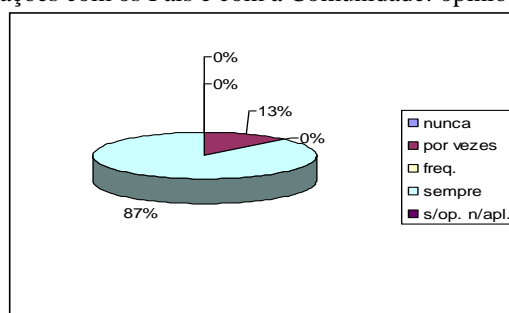


Gráfico 40. Relações com os Pais e com a Comunidade: opiniões do coordenador



Nesta dimensão regista-se uma média geral muito baixa (1.82). Os itens com média mais elevada são os 39 e 40, com 2.40, sendo, também, uma média baixa. Os itens referem-se a *Mantém uma relação positiva com os encarregados de educação mostrando-se receptivo para os atender* e *Projecta e divulga uma imagem positiva do Estabelecimento na comunidade*. Curiosamente, o item com média mais baixa é o 35 (0.80), *Promove a cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos*.

Neste grupo de questões relativas à relação com os pais e com a comunidade, podemos constatar que, para a maioria das respostas dos docentes, foi utilizado o termo *sem opinião/não se aplica*, com 40%. Registamos, também, 17.5 % com respostas *por vezes* e 5% de respostas *nunca*. Mesmo nas questões que reuniram mais respostas *sempre*, as outras respostas situaram-se no *sem opinião*. Assim, as respostas consideradas favoráveis são de apenas 37.5% contrastando com os 87.5% das respostas favoráveis da coordenadora.

A coordenadora considera que faz *sempre* todas as tarefas enunciadas nas questões apresentadas nesta dimensão excepto na questão 40 que responde com *por vezes*. Curiosamente, esta questão foi das mais respondidas com *sempre* pelos docentes.

- Vejamos alguns excertos da entrevista feita à coordenadora da escola *Rio Guadiana*: – “Tudo o que represente gastar muito tempo com a escola e ou até dinheiro, eles não querem... não se envolvem muito nem a participarem nem nas contribuições... [...] Eu encorajo os pais para participarem mas só coisas pequenas que não mude muito a vida deles nem que exija grandes sacrifícios. [...] Eu tenho um horário para os atender, mas atendo a qualquer hora. Do Jardim de infância não. É a professora. Eu estou muito por fora de muita coisa... eu tenho desconhecimento de muita coisa. Mas, com encarregados de educação, acho que nunca aconteceu nada de negativo... pelo menos nunca me comunicaram... mas é porque nunca aconteceu, porque aqui é muito fácil saber... comentam por fora... e eu ainda não ouvi nada... Nós dizemos que queremos o melhor para os alunos e que queremos a ajuda dos pais o que às vezes não acontece... [...] temos panfletos com os deveres e os direitos dos alunos... fazemos às vezes uma exposição dos trabalhos... nos anos mais calmos... quando tudo segue a sua rota normal” (Entrevista nº 5).

Em suma, a coordenadora da escola *Rio Guadiana* tem uma baixa apreciação na dimensão *Relação com Pais e com a Comunidade*. Registam-se incongruências entre a opinião dos docentes da escola e as da coordenadora. Há, assim, grande desfasamento entre o plano dos discursos da coordenadora e a acção. Na prática, parece-nos que, também, nesta dimensão, à semelhança das anteriores, a prestação da coordenadora não é respondida de modo efectivo às funções de coordenação que lhe estão atribuídas.

2.2.6 Resolução de problemas e tomada de decisões

Relativamente à última dimensão, vejamos o que nos reservam os nossos dados.

Tabela. 58. Resolução de Problemas e Tomada de Decisões: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

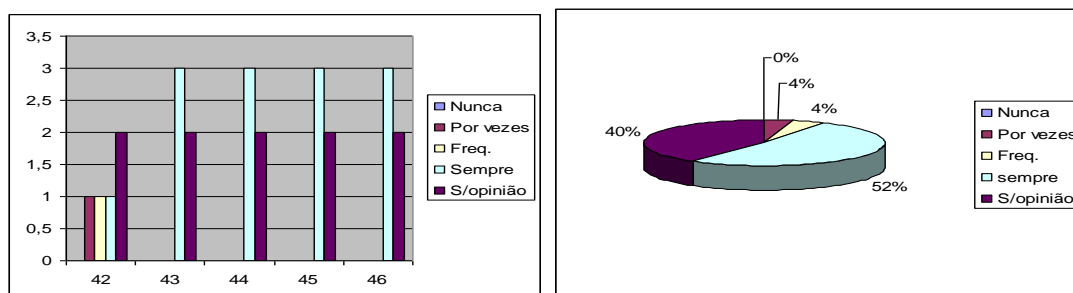
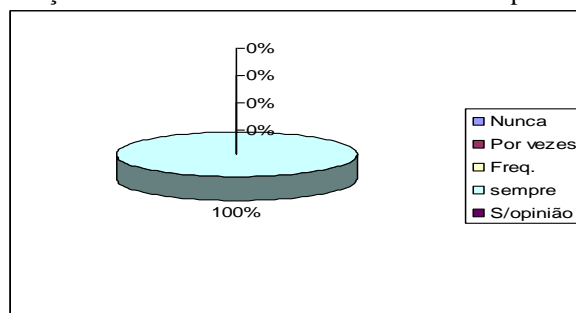
	Nunca	Por vezes	Frequent.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
42. Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes do estabelecimento.	0	1	1	1	2	5
43. Envolve todos os docentes na resolução de problemas de estabelecimento.	0	0	0	3	2	5
44. Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes.	0	0	0	3	2	5
45. Implementa processos participativos de tomada de decisões em vez de decidir sozinho	0	0	0	3	2	5
46. Actua como mediador de conflitos e facilita soluções em vez de os encaminhar para os órgãos de gestão do Agrupamento.	0	0	0	3	2	5
TOTAL	0	1	1	13	10	25

Tabela 59. Resolução de Problemas e Tomada de Decisões: opiniões do coordenador

	Nunca	Por vezes	Frequent.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
42. Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes do estabelecimento.				1		1
43. Envolve todos os docentes na resolução de problemas de estabelecimento.				1		1
44. Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes.				1		1
45. Implementa processos participativos de tomada de decisões em vez de decidir sozinho				1		1
46. Actua como mediador de conflitos e facilita soluções em vez de os encaminhar para os órgãos de gestão do Agrupamento.				1		1
TOTAL	0	0	0	5	0	5

Tabela 60 – Médias /Resolução de Problemas e Tomada de Decisões: opiniões dos docentes relativamente ao Coordenador

Itens	Médias	Média Geral
42	1.80	2.28
43	2.40	
44	2.40	
45	2.40	
46	2.40	

Gráficos 41. Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador**Gráfico 42.** Resolução de Problemas e Tomada de Decisões: opiniões do coordenador

A média geral, segundo as respostas dos docentes, é de 2.28, sendo muito baixa tendo em conta a média geral de todos os questionários administrados aos docentes de

todas as escolas. O item com média inferior é o 42, *Envolve todos os docentes na resolução de problemas de estabelecimento*, com 1.80.

Neste grupo de questões percebe-se através da análise dos gráficos que, na maioria das respostas (52%), foi utilizado o termo *sempre*, imediatamente seguido do termo *não se aplica/sem opinião, com* (40%) das respostas. Em todas as respostas há grande divisão de opiniões destacando-se nesse aspecto a questão 42, *Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes do estabelecimento*.

Em relação à coordenadora podemos referir que, em todas as respostas é utilizado o termo *sempre*.

-Passamos, agora, um excerto da entrevista que, relativamente à resolução de problemas, revela que há dificuldades de ligação entre os docentes, nomeadamente entre o pré-escolar e o 1º ciclo: – “Se for um problema grave, temos que dizer, por exemplo, este ano as colegas do Jardim fizeram a festinha de finalistas e depois fizeram um jantar com os pais e a cozinha ficou muito suja e, pronto... nós tínhamos aulas normais e elas entenderam que não podia haver almoço e daí que eu tive que telefonar para a vice-presidente. Não foi para fazer queixa... então ela entendeu que teria que haver aulas... por isso eu contacto com o conselho executivo quando são casos graves...” (Entrevista nº 5).

Em suma, nesta dimensão, entendemos que a coordenadora da escola *Rio Guadiana* não tem um bom desempenho pois os dados revelam que existe uma grande falta de sintonia entre os docentes e a coordenadora. O aspecto mais negativo é a falta de envolvimento de todos os docentes na resolução de problemas de estabelecimento. A coordenadora considera que realiza *sempre* todas as tarefas e grande parte dos docentes utiliza a resposta com valor 5, significando que *não tem opinião* ou que a situação *não se aplica* naquele contexto. Ficam, assim, muitas dúvidas em relação ao papel da coordenadora neste campo – *resolução de problemas e tomada de decisões*. Percebe-se ainda que não há boas relações entre o pré-escolar e o 1º ciclo (que funcionam no mesmo edifício). Segundo os nossos registos, funcionam um pouco de forma independente, sendo, na prática, uma das educadoras a profissional que assume a liderança do Jardim e do próprio estabelecimento na sua totalidade.

2.3. Escola Rio Tejo e o coordenador *actor estratégico*

A escola *Rio Tejo* é uma escola do 1º ciclo, que se situa aproximadamente a 5km da escola-sede do Agrupamento de Escolas da *Margem Norte*, e a última a que vamos dar atenção nesta análise, em particular naquilo que ao papel do Coordenador de estabelecimento diz respeito.

Passemos, então, a analisar os dados recolhidos sobre a coordenadora da escola *Rio Tejo* cujo perfil se aproxima daquilo que apelidámos como *actor estratégico*. De todas as escolas estudadas, esta é a coordenadora cujo modo de actuação se afasta significativamente dos restantes, em quer o discurso quer a acção de coordenação rompem, de certa forma, com muitas regras instituídas e com diversas das práticas mais comuns do Agrupamento em estudo.

2.3.1. Clima de escola

Passamos a analisar os dados relativos ao papel da coordenadora da escola *Rio Tejo* na dimensão *clima de escola*.

Tabela 61. Clima de Escola: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
1. Reconhece e valoriza expressamente a qualidade e o sucesso dos docentes do estabelecimento (comunicando-lhe essa sua apreciação)	0	0	0	1	3	4
2. Organiza actividades de confraternização entre os docentes e/ou funcionários do estabelecimento	0	0	3	1	0	4
3. Promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente	0	3	1	0	0	4
4. É um elemento activo na organização e realização das actividades de estabelecimento	0	0	1	3	0	4
5. Promove o diálogo e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos	0	0	0	4	0	4
6. Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas	0	0	0	4	0	4
7. Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de encaminhar os problemas para os órgãos de gestão do Agrupamento	0	0	0	4	0	4
8. Promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola	0	0	0	4	0	4
TOTAL	0	3	5	21	3	32

Tabela 62. Clima de Escola: opiniões do coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
1. Reconhece e valoriza expressamente a qualidade e o sucesso dos docentes do estabelecimento (comunicando-lhe essa sua apreciação)			1			1
2. Organiza actividades de confraternização entre os docentes e/ou funcionários do estabelecimento			1			1
3. Promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente			1			1
4. É um elemento activo na organização e realização das actividades de estabelecimento				1		1
5. Promove o diálogo e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos				1		1
6. Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas				1		1
7. Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de encaminhar os problemas para os órgãos de gestão do Agrupamento				1		1
8. Promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola				1		1
TOTAL			3	5		8

Tabela 63. Médias /Clima de Escola: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

Itens	Médias	Média Geral
1	1.00	3.28
2	3.25	
3	2.25	
4	3.75	
5	4.00	
6	4.00	
7	4.00	
8	4.00	

Gráficos 43. Clima de Escola: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

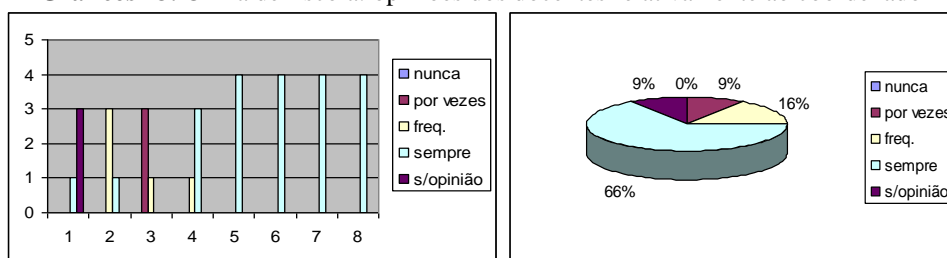
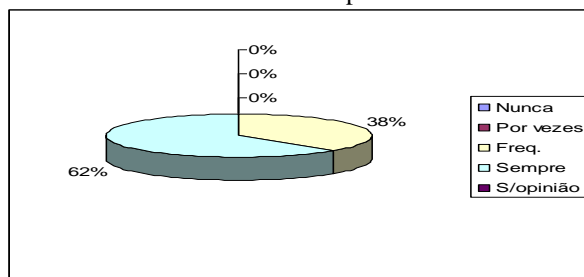


Gráfico 44. Clima de Escola: opiniões do coordenador



A média geral, na dimensão *clima de escola*, tendo em conta as respostas dos docentes da escola *Rio Tejo*, é de 3.28, sendo pois elevada. Os itens com média mais elevada (4.00) são o 5, 6, 7 e 8, respectivamente: *Promove o diálogo e a cooperação entre docentes, auxiliares e aluno*; *Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas*; *Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de encaminhar os problemas para os órgãos de gestão do Agrupamento*; e *Promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola*.

Atendendo ao valor da média, fica claro que os docentes da escola *Rio Tejo* consideram que há, da parte da coordenadora, um bom investimento ao nível das inter-relações. O item com menor média é o 1, com média 1.00, seguido do 3, com média 2.25, que são, respectivamente, *Reconhece e valoriza expressamente a qualidade e o sucesso dos docentes do estabelecimento (comunicando-lhe essa sua apreciação)* e *Promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente*.

Pela análise das respostas aos questionários verifica-se sintonia entre as opiniões dos docentes e as opiniões da coordenadora sobre o papel desta, na instituição, ao nível da dimensão *clima de escola*. A percentagem das respostas das docentes consideradas positivas é de 81.25 %. Também, 18.75% das respostas são *não se aplica/sem opinião* e registam-se no item 1, *Reconhece e valoriza expressamente a qualidade e o sucesso dos docentes do estabelecimento (comunicando-lhe essa sua apreciação)*.

-Vejamos alguns excertos da entrevista realizada à coordenadora da escola *Rio Tejo*: – “É um grupo de colegas que dá gosto trabalhar. Estão abertos a críticas e também criticam... não têm problema nenhum em dizer o que pensam. Eu digo o que corre bem, mas também o que corre mal. [...] Temos um grupo que está motivado e não está nisto por estar. Vimos trabalhar com gosto. Temos equipa! Por exemplo, os professores das AECs estão completamente integrados e mostram-se disponíveis para participar nas actividades da escola, mesmo fora das suas horas de trabalho. Ultrapassam as minhas expectativas. Eu valorizo o trabalho dos professores e eles sabem disso... mas também chamo a atenção quando é preciso. [...] Nós fazemos sempre festas nos finais de período o que inclui sempre almoços/convívio entre docentes, auxiliares, pais, elementos da Junta, alunos,... fazemos normalmente de dia para que todos possam participar; temos uma colega que é de longe... costumamos almoçar todos juntos... e

conversamos. [...] Arranjamos um espaço... mais ou menos uma hora por semana... não é reunião. É pouco, mas estamos todos juntos para discutirmos coisas só da nossa escola.... partilhamos as mesmas angústias e tentamos solucionar problemas” (Entrevista nº 6).

Em suma, percebemos, através da análise dos dados, que a coordenadora da escola *Rio Tejo* desenvolve um trabalho sustentável na dimensão clima *de escola*. Os seus pontos fortes são o diálogo, a cooperação e o investimento nas boas relações. Regista-se sintonia entre as opiniões dos docentes e as da coordenadora. Podemos concluir, de certa forma, que há congruência entre o discurso da coordenadora e a acção, por ela desenvolvida, na prática (tendo em conta as opiniões que recolhemos). Os pontos mais fracos registam-se ao nível da valorização expressa do reconhecimento do trabalho realizado pelos colegas. Também parece que não há o investimento necessário em espaços de reflexão, muito embora, através da entrevista, possamos perceber que existem momentos comuns para partilha e discussão de ideias.

2.3.2 Liderança e gestão

Analisemos, agora, o papel da coordenadora da escola *Rio Tejo* na dimensão da *liderança e gestão*.

Tabela 64. Liderança e gestão: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
9. Apresenta regras próprias para o funcionamento do estabelecimento (que não estão definidas para a totalidade do Agrupamento).	0	1	0	0	3	4
10. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação	0	2	2	0	0	4
11. Delega ou partilha tarefas com os docentes do estabelecimento	0	0	3	1	0	4
12. Os seus valores e visão transparecem na sua actuação e nas suas prioridades	0	0	0	4	0	4
13. Define objectivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes	0	0	0	4	0	4
14. Valoriza mais a importância, a qualidade e os resultados do estabelecimento do que da totalidade do Agrupamento.	0	0	1	3	0	4
15. Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente na afirmação da identidade do estabelecimento	0	0	0	4	0	4
16. Chama a atenção dos docentes para a qualidade e a melhoria do desempenho educativo do estabelecimento	0	0	0	1	3	4
17. Reúne com todos os docentes do estabelecimento para discutir assuntos de gestão corrente	0	0	1	3	0	4
18. Mantém uma relação positiva e articulada com os órgãos de gestão do Agrupamento	0	0	0	3	1	4
TOTAL	0	3	7	23	7	40

Tabela 65. Liderança e gestão: opiniões do coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
9. Apresenta regras próprias para o funcionamento do estabelecimento (que não estão definidas para a totalidade do Agrupamento).				1		1
10. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação				1		1
11. Delega ou partilha tarefas com os docentes do estabelecimento		1				1
12. Os seus valores e visão transparecem na sua actuação e nas suas prioridades			1			1
13. Define objectivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes			1			1
14. Valoriza mais a importância, a qualidade e os resultados do estabelecimento do que da totalidade do Agrupamento.				1		1
15. Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente na afirmação da identidade do estabelecimento				1		1
16. Chama a atenção dos docentes para a qualidade e a melhoria do desempenho educativo do estabelecimento		1				1
17. Reúne com todos os docentes do estabelecimento para discutir assuntos de gestão corrente				1		1
18. Mantém uma relação positiva e articulada com os órgãos de gestão do Agrupamento				1		1
TOTAL	0	2	2	6	0	10

Tabela 66 – Médias /Liderança e Gestão: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

Itens	Médias	Média Geral
9	0.50	2.97
10	2.50	
11	3.25	
12	4.00	
13	4.00	
14	3.75	
15	4.00	
16	1.00	
17	3.75	
18	3.00	

Gráficos 45. Liderança e gestão: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

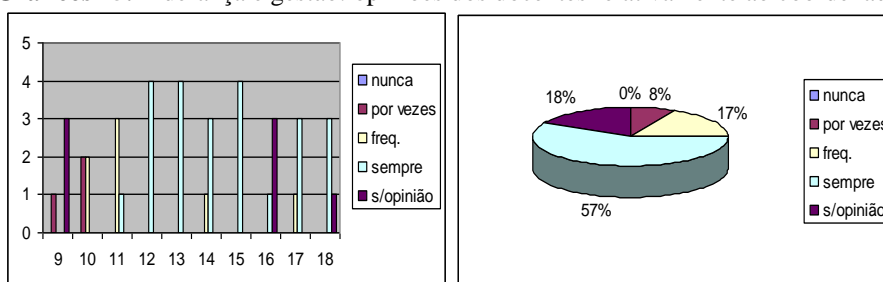
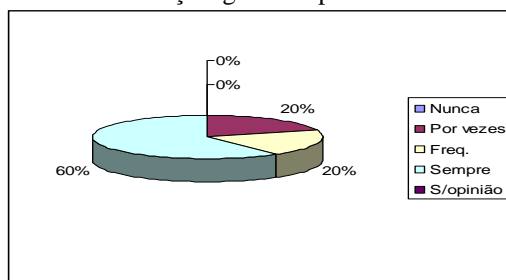


Gráfico 46. Liderança e gestão: opiniões do coordenador



A média geral relativa ao papel da coordenadora, nesta dimensão, é de 2.97. Os itens com valor mais elevado (4.00) são 12, 13 e 15. Trata-se de: *Os seus valores e visão transparecem na sua actuação e nas suas prioridades; Define objectivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes; e Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente na afirmação da identidade do estabelecimento.* As respostas consideradas positivas, tendo em conta os resultados dos questionários dos docentes, são de 75%. No caso da coordenadora, a percentagem de respostas considerada positiva é de 80%. Regista-se, assim, sintonia entre os docentes e a coordenadora no bom desenhinho neste domínio.

-Passamos, agora, a apresentar alguns registos da entrevista efectuada à coordenadora da escola *Rio Tejo* que apontam para um trabalho voltado para a valorização do estabelecimento. Também ao nível das relações com os órgãos de gestão do Agrupamento, percebe-se que as ideias da coordenadora são respeitadas e valorizadas. A coordenadora está, ainda, sensível à necessidade de os coordenadores participarem mais activamente nos órgãos de gestão do Agrupamento: – “ Há alguns objectivos próprios e regras específicas para a escola. São respeitadas as que são comuns ao Agrupamento. Todos os professores desta escola se preocupam com a escola. É uma escola bem equipada. E porquê? Não é o Governo que dá. Somos nós com as nossas actividades... para atingirmos as coisas a que nos propomos. Este ano queríamos comprar uma máquina fotográfica, arranjar o retroprojector que estava avariado e livros para a nossa biblioteca. Conseguimos. Este próximo ano vamos ver se conseguimos fazer actividades de maneira a comprar um data show. Acabamos por tentar melhorar para também podermos trabalhar com mais qualidade e criatividade....não pode ser só com os manuais escolares. [...] Considero mesmo importante e penso... estou mesmo convencida que o grupo de professores está comigo, partilha das mesmas ideias. Se cada escola do Agrupamento lutar para ter sucesso, haverá de certo mais sucesso no Agrupamento. Sem querer comparar, mas é incrível os nossos resultados (médias) estão sempre acima das do Agrupamento [...]. Nós não temos grandes problemas.... o relacionamento é bom. Eu já trabalho cá há 30 anos! A velhice é um posto! Nunca tive problemas em expor as minhas ideias. Se concordo... muito bem... senão... às vezes em muitas situações acabam por me perguntar... o que eu penso sobre isto ou aquilo. [...] Quando há Pedagógico, eu procuro saber o que há de novo, o que foi discutido. Eu tenho uma prática que é ir

todas as sextas-feiras ao “Agrupamento” e estou com a vice-presidente. Ela informa-me... [...] Era importante que os coordenadores estivessem no Pedagógico. Estão lá dois representantes do 1º ciclo mas eles dizem que não conseguem transmitir todas as preocupações e informações que ouvem nas reuniões. São muitas escolas. Era mesmo benéfico que fosse possível...” (Entrevista nº 6).

Entendemos, portanto, que, em termos gerais, o trabalho da coordenadora ao nível da liderança e gestão é significativo. Há sintonia nas opiniões recolhidas dos docentes da escola e coordenadora. Os seus pontos mais fortes dizem respeito à valorização da identidade do estabelecimento que coordena e ao encorajamento para que os docentes também o façam. Percebe-se ainda que na sua actuação é uma profissional que se interessa por ter uma participação activa na gestão da escola e do Agrupamento.

2.3.3 Gestão curricular

Agora, analisaremos os dados relativos ao papel da coordenadora da *escola Rio Tejo* no que se reporta à *Gestão curricular*.

Tabela 67. Gestão Curricular: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

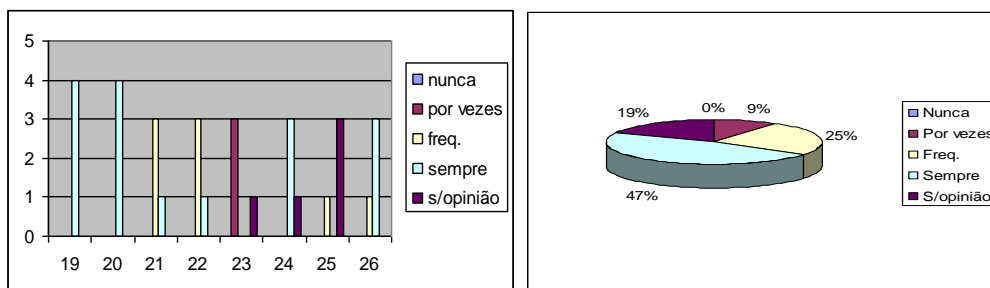
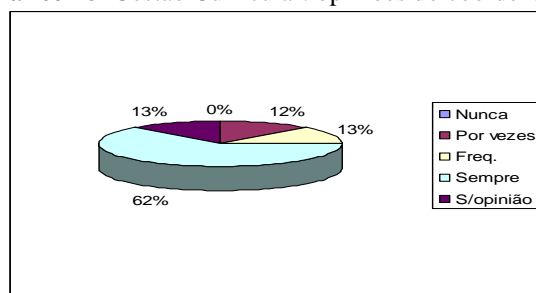
	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
19. Promove uma gestão eficiente dos tempos, espaços, recursos humanos e recursos materiais.	0	0	0	4	0	4
20. Constitui, para cada ano lectivo, as turmas/grupos de alunos	0	0	0	4	0	4
21. Acompanha o desenvolvimento dos projectos curriculares de turma	0	0	3	1	0	4
22. Promove momentos comuns entre os docentes do pré-escolar/1º ciclo para reflexão, planificação e articulação curricular	0	0	3	0	1	4
23. Promove a realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios	0	3	0	0	1	4
24. Organiza e planifica as actividades pedagógicas ao nível do estabelecimento (ex: visitas de estudo, festas, dramatizações e outras).	0	0	0	3	1	4
25. Visita as salas dos professores e educadores do estabelecimento	0	0	1	0	3	4
26. Resolve na escola os problemas disciplinares dos alunos evitando que sigam para o conselho executivo do Agrupamento.	0	0	1	3		4
TOTAL	0	3	8	15	6	32

Tabela 68. Gestão Curricular: opiniões do coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
19. Promove uma gestão eficiente dos tempos, espaços, recursos humanos e recursos materiais.				1		1
20. Constitui, para cada ano lectivo, as turmas/grupos de alunos				1		1
21. Acompanha o desenvolvimento dos projectos curriculares de turma				1		1
22. Promove momentos comuns entre os docentes do pré-escolar/1º ciclo para reflexão, planificação e articulação curricular			1			1
23. Promove a realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios				1		1
24. Organiza e planifica as actividades pedagógicas ao nível do estabelecimento (ex: visitas de estudo, festas, dramatizações e outras).				1		1
25. Visita as salas dos professores e educadores do estabelecimento		1				1
26. Resolve na escola os problemas disciplinares dos alunos evitando que sigam para o conselho executivo do Agrupamento.					1	1
TOTAL	0	1	1	5	1	8

Tabela 69 – Médias /Gestão Curricular: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

Itens	Médias	Média Geral
19	4.00	2.81
20	4.00	
21	3.25	
22	2.25	
23	1.50	
24	3.00	
25	0.75	
26	3.75	

Gráficos 47. Gestão Curricular: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador**Gráfico 48 Gestão Curricular: opiniões do coordenador**

Na dimensão *Gestão curricular*, tendo em conta as respostas aos questionários administrados aos docentes sobre o papel do coordenador do estabelecimento *Rio Tejo*, a média geral é de 2.81, sendo a mais baixa quando comparada com as outras dimensões estudadas. Os itens com média mais elevada, com 4.00, são o 19 e 20, respectivamente: *Promove uma gestão eficiente dos tempos, espaços, recursos humanos e recursos materiais* e *Constitui, para cada ano lectivo, as turmas/grupos de alunos*.

O item com média mais baixa é o 25, *Visita as salas dos professores e educadores do estabelecimento*. Outro aspecto onde se verifica um menor desempenho é na *Promoção da realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios* pois os docentes entendem, todos, que só *por vezes* é que esse trabalho é realizado, percebendo-se com essa resposta que não é um ponto muito trabalhado na escola.

Apesar de a média ser baixa em relação às registadas nas outras dimensões, ela é superior à média geral de todos os questionários administrados em todas as escolas, tendo em conta todas as dimensões em análise. A percentagem de respostas dos docentes consideradas positivas é de 71.8 % e da coordenadora é de 75%. Mais uma vez podemos constatar a sintonia entre docentes e coordenadora.

-Passemos a descrever alguns momentos da entrevista à coordenadora de escola *Rio Tejo*: – “Por norma não... não gosto muito de visitar as salas das colegas... aqui como lhe digo... há trocas... os meninos mudam de salas, trabalhamos entre salas... agora, visitar as salas intencionalmente só por vezes quando tenho algum assunto. [...] A partir do momento em que o projecto curricular de turma foi obrigatório, o Conselho Executivo facultou-nos umas grelhas porque quando isso veio para cá ninguém dominava isto... e acabamos por as preencher e depois fomos melhorando gradualmente, acrescentando coisas novas. Aqui na escola é usado um tipo de PCT que nós criamos em conjunto. Partimos de uma matriz comum. Há partes que partilhamos; [...] temos momentos de reflexão que têm vindo a melhorar.... É engraçado porque ainda hoje cá esteve a colega que vai mandar os alunos para o 1º ano. É um trabalho que tem melhorado muito... temos reflectido, por exemplo: – o que é que vocês acham que nós devemos trabalhar com os alunos? Em que é que devemos orientar mais os meninos... conteúdos a trabalhar... nem sempre foi assim e é uma das coisas boas que se tem vindo a notar... Se calhar também pela estabilidade que acabou por contribuir para isso... antigamente não havia. [...] Intercâmbios há muitos... às vezes, por exemplo,

vamos trabalhar o livro/uma história... os meninos da pré vêm aqui e depois trabalhamos em conjunto; normalmente são eles que vêm porque nós temos mais espaço, temos uma biblioteca e mais recursos... tem sido esta prática” (Entrevista nº 6).

Percebe-se, assim, que esta é a dimensão menos forte da coordenadora da escola *Rio Tejo*. O seu ponto mais fraco parece ser a promoção de actividades entre ciclos facilitando intercâmbios, pois, segundo os docentes, só por vezes é que a coordenadora tem esse papel. A coordenadora confirma quando refere que, embora existam intercâmbios, são normalmente desencadeados pelo jardim de infância que se encontra afastado da escola *Rio Tejo*. De qualquer forma, a coordenadora reconhece a importância de momentos de reflexão entre docentes dos vários ciclos, trabalho que tem melhorado, e, também, de realização de actividades conjuntas e outros intercâmbios. No que diz respeito à visita às salas dos colegas, parece que a coordenadora não o faz, pois os docentes optaram pela resposta *não se aplica*. A coordenadora explica a questão, dizendo que não o faz de forma intencional pois realizam um trabalho de equipa, em conjunto, e que esse trabalho com os alunos implica muitas vezes a partilha de espaços e a visita às salas de forma natural. Por fim e no que diz respeito à supervisão de instrumentos de gestão curricular, parece que esse trabalho é realizado uma vez que as respostas são afirmativas. A entrevista confirma que esse trabalho é também bastante partilhado pelos docentes da escola.

2.3.4 Gestão Administrativa e Financeira

Vejamos agora a vertente da *Gestão administrativa e financeira*.

Tabela 70. Gestão Administrativa e Financeira: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

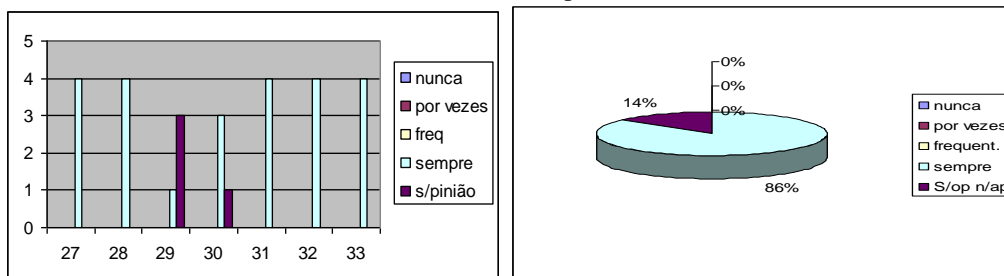
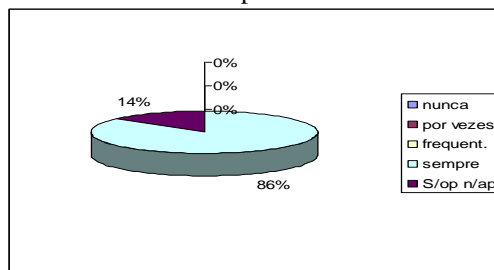
	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
27. Cumpre as orientações educativas, as directrizes e os regulamentos provenientes do conselho executivo do Agrupamento	0	0	0	4	0	4
28. Assegura a elaboração e o envio dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou por outras entidades.	0	0	0	4	0	4
29. Gere de forma adequada as verbas destinadas ao estabelecimento	0	0	0	1	3	4
30. É eficaz na calendarização de actividades e na gestão de recursos sem esperar pelas indicações do conselho executivo do Agrupamento.	0	0	0	3	1	4
31. Monitoriza o uso, a manutenção e a substituição de equipamento essencial à escola.	0	0	0	4	0	4
32. Gere de forma eficaz e autónoma as instalações educativas.	0	0	0	4	0	4
33. Supervisiona as instalações e a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras.	0	0	0	4	0	4
TOTAL	0	0	0	24	4	28

Tabela 71. Gestão Administrativa e Financeira: opiniões do coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
27. Cumpre as orientações educativas, as directrizes e os regulamentos provenientes do conselho executivo do Agrupamento				1		1
28. Assegura a elaboração e o envio dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou por outras entidades.				1		1
29. Gere de forma adequada as verbas destinadas ao estabelecimento					1	1
30. É eficaz na calendarização de actividades e na gestão de recursos sem esperar pelas indicações do conselho executivo do Agrupamento.				1		1
31. Monitoriza o uso, a manutenção e a substituição de equipamento essencial à escola.				1		1
32. Gere de forma eficaz e autónoma as instalações educativas.				1		1
33. Supervisiona as instalações e a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras.				1		1
TOTAL	0	0	0	6	1	7

Tabela 72 – Médias /Gestão Administrativa e Financeira: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

Itens	Médias	Média Geral
27	4.00	3.42
28	4.00	
29	1.00	
30	3.00	
31	4.00	
32	4.00	
33	4.00	

Gráficos 49. Gestão Administrativa e financeira: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador**Gráficos 50. Gestão Administrativa e Financeira: opiniões do coordenador**

A média na dimensão *gestão administrativa e financeira* é bastante elevada (3.42). Regista-se que praticamente todos os itens têm média 4.00. São: 27, 28, 31, 32 e 33, correspondendo às seguintes acções: *Cumprir as orientações educativas, as directrizes e*

os regulamentos provenientes do conselho executivo do Agrupamento; Assegura a elaboração e o envio dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou por outras entidades; Monitoriza o uso, a manutenção e a substituição de equipamento essencial à escola; Gere de forma eficaz e autónoma as instalações educativas; e Supervisiona as instalações e a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras. O item com média mais baixa é o 29, com 1.00, que se trata de *Gere de forma adequada as verbas destinadas ao estabelecimento*. Todas as respostas foram dadas utilizando o termo *não se aplica*, pois a escola não tem verbas próprias para gerir. No que diz respeito à percentagem de respostas consideradas positivas, regista-se, no caso dos docentes, a percentagem de 86% e, no caso da coordenadora, de 86%, sendo total a congruência. Refira-se, ainda, que as restantes respostas se situam em todos os casos no valor 5, *não se aplica*, tratando-se do item referente à gestão das verbas.

-Passamos a apresentar os relatos da coordenadora sobre a dimensão *gestão administrativa e financeira*: – “Normalmente não espero pelas decisões do C.E. Por exemplo, quando foi das AECs... que tinham que iniciar... eu disse: – escusam de me estar a incomodar e dizer que as actividades têm que iniciar porque não iniciam enquanto não tivermos uma tarefaira... desde que eu assuma as coisas... quando tenho dúvidas eu procuro ajuda... Eu normalmente tomo as decisões e depois é que comunico que as tomei... Quando alguma coisa avaria, ligo para Câmara, ligo para o Executivo, Junta ou peço aos pais....se tiver alguma verba... resolvo. [...] Não há verbas... fazemos actividades... ‘feirinhas’ para conseguir verbas... [...] Se me pedirem coisas ou instalações, eu faço assim: se forem materiais eu vejo se posso emprestar e normalmente empresto, se forem instalações, eu não peço, eu decido, e, se decidir que vou ceder as instalações para qualquer acontecimento, eu comunico ao Conselho Executivo” (Entrevista nº 6).

Em suma, percebemos que a acção, da coordenadora da escola *Rio Tejo* é vista positivamente. Existe uma elevada sintonia entre as opiniões dos docentes em relação ao desempenho da coordenadora e a percepção que esta tem do seu trabalho ao nível da *gestão administrativa e financeira*. Sendo um dos constrangimentos a falta de verbas, a coordenadora tenta resolver o problema realizando as “feirinhas” e outras actividades afins, envolvendo docentes, autarcas e outros elementos da comunidade. Registamos (através da entrevista realizada e da observação directa, que a escola *Rio Tejo* é o estabelecimento do 1º ciclo mais bem equipado: livros, computadores e outros materiais didácticos). Verificamos que a coordenadora gere as instalações de forma autónoma e,

apesar de se mostrar bastante independente, parece cumprir as orientações que lhe são dadas, nomeadamente o envio da documentação necessária sem hipervalorizar essas tarefas. Consegue uma articulação entre o que é necessário para preservar a unidade do Agrupamento participando activamente com ideias e elaboração de instrumentos de trabalho e, em simultâneo, responder às necessidades da escola que coordena. Depreende-se que a sintonia entre o discurso e a própria acção.

2.3.5. Relações com os pais e com a comunidade

Eis, agora, o que nos reserva dimensão *Relações com os pais e com a comunidade*.

Tabela 73. Relações com os pais e comunidade: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
34. Desenvolve relações com a comunidade e com os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola.	0	0	0	3	1	4
35. Promove a cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos	0	3	0	0	1	4
36. Estabelece contactos directos com a Câmara Municipal ou com a Junta de Freguesia (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).	0	0	0	3	1	4
37. Contacta com pessoas, entidades ou órgãos da comunidade local sempre que necessário (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).	0	0	0	3	1	4
38. Encoraja relações entre a escola e os pais para a organização de actividades em conjunto.	0	0	0	4	0	4
39. Mantém uma relação positiva com os encarregados de educação mostrando-se receptivo para os atender.	0	0	0	4	0	4
40. Projecta e divulga uma imagem positiva do Estabelecimento na comunidade.	0	0	0	4	0	4
41. Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.	0	0	0	4	0	4
TOTAL	0	3	0	25	4	32

Tabela 74. Relações com os pais e com a comunidade: opiniões do coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
34. Desenvolve relações com a comunidade e com os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola.				1		1
35. Promove a cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos				1		1
36. Estabelece contactos directos com a Câmara Municipal ou com a Junta de Freguesia (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).				1		1
37. Contacta com pessoas, entidades ou órgãos da comunidade local sempre que necessário (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo).				1		1
38. Encoraja relações entre a escola e os pais para a organização de actividades em conjunto.				1		1
39. Mantém uma relação positiva com os encarregados de educação mostrando-se receptivo para os atender.				1		1
40. Projecta e divulga uma imagem positiva do Estabelecimento na comunidade				1		1
41. Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.				1		1
TOTAL	0	0	0	8	0	8

Tabela 75 – Médias / Relações com os pais e com a comunidade: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

Itens	Médias	Média Geral
34	3.00	3.31
35	1.50	
36	3.00	
37	3.00	
38	4.00	
39	4.00	
40	4.00	
41	4.00	

Gráficos 51. Relações com os pais e comunidade: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

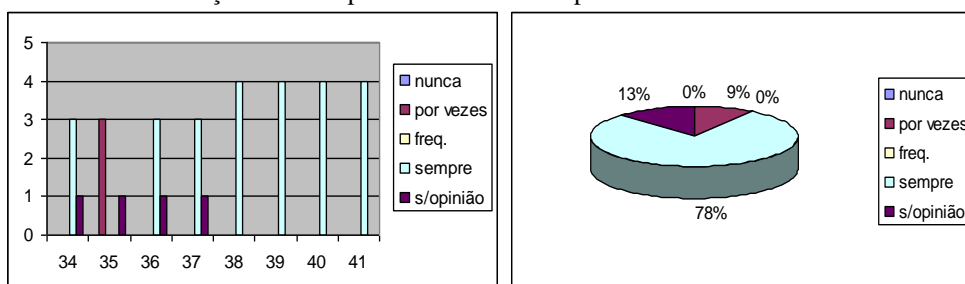
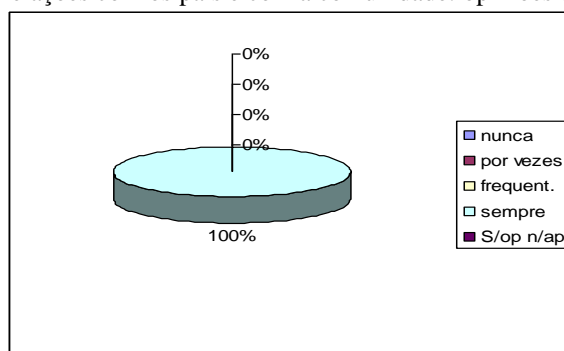


Gráfico 52. Relações com os pais e com a comunidade: opiniões do coordenador



Na dimensão *Relações com pais e com a comunidade*, podemos ver que a média geral é elevada sendo (3.31). Os itens com médias mais elevadas (4.00) são o 38, 39, 40 e 41 e que se traduzem nas seguintes tarefas: *Encoraja relações entre a escola e os pais para a organização de actividades em conjunto; Mantém uma relação positiva com os encarregados de educação mostrando-se receptivo para os atender; Projecta e divulga uma imagem positiva do Estabelecimento na comunidade; e Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos*. A percentagem de respostas dos docentes, consideradas positivas, é de 78,1% e, no caso da coordenadora, é de 100%, médias bastante elevadas. O item em que nas respostas dadas é mais utilizado o termo *por vezes* é no 35, *Promoção da cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos*.

-Recorremos, então, a alguns registos relacionados com a actuação da coordenadora nesta dimensão: – “Estabeleço contactos e colaboramos com as pessoas, instituições e empresas sempre que preciso sem pedir autorização... eu não sei se posso ou não... eu faço! Não há limitações (explícitas) de cima para baixo. [...] Eu costumo dizer... os encarregados de educação sabem que estou disponível sempre, desde que não prejudiquem o meu trabalho com os alunos”. [...] Na prática, eu trato dos problemas directamente com a Câmara... a última visita do Presidente da Câmara à nossa escola, num evento, ficou a dever-se a mim e eles (C.E.) sabem isso. [...] Trabalhamos a imagem da escola.... temos panfletos, trabalhos que divulgamos... nós temos liberdade para o fazer” (Entrevista nº6).

Ao nível das relações com pais e comunidade podemos, por conseguinte, constatar que o trabalho da coordenadora da escola *Rio Tejo* parece ser valorizado. Todos os docentes da escola têm uma percepção muito positiva do trabalho desenvolvido. Percebemos que a coordenadora mantém uma relação estreita com os elementos da autarquia. Estabelece contactos directos para resolver os problemas em tempo útil sem se preocupar muito com *os canais formais* de comunicação. Depreende-se que tem um bom espaço de acção e que é respeitada pelos outros órgãos de gestão. Os membros do Conselho Executivo não costumam interferir nem contrariar as suas decisões, “dando-lhe” autonomia para resolver as questões do estabelecimento que coordena. Há, de certa forma, um pactuar da parte do Conselho Executivo com esta postura mais ousada (tendo em conta os outros coordenadores do Agrupamento em estudo).

2.3.6 Resolução de problemas e tomada de decisões

Sobre a *Resolução de problemas e tomada de decisões*, vejamos os dados.

Tabela 76. Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador

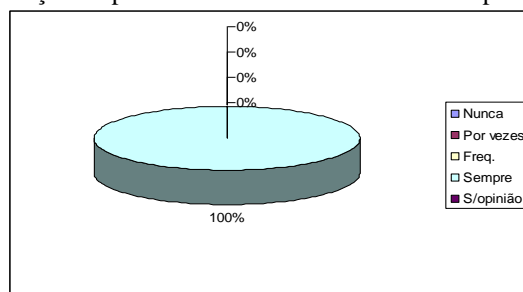
	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
42 . Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes do estabelecimento.	0	0	0	4	0	4
43 . Envolve todos os docentes na resolução de problemas de estabelecimento.	0	0	0	4	0	4
44. Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes.	0	0	0	4	0	4
45. Implementa processos participativos de tomada de decisões em vez de decidir sozinho	0	0	0	4	0	4
46. Actua como mediador de conflitos e facilita soluções em vez de os encaminhar para os órgãos de gestão do Agrupamento.	0	0	0	4	0	4
TOTAL	0	0	0	20	0	20

Tabela 77. Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões do coordenador

	Nunca	Por vezes	Freq.	Sempre	Sem opinião	TOTAL
42 . Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes do estabelecimento.				1		1
43 . Envolve todos os docentes na resolução de problemas de estabelecimento.				1		1
44. Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes.				1		1
45. Implementa processos participativos de tomada de decisões em vez de decidir sozinho				1		1
46. Actua como mediador de conflitos e facilita soluções em vez de os encaminhar para os órgãos de gestão do Agrupamento.				1		1
TOTAL	0	0	0	5	0	5

Tabela 78 – Médias / Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos Docentes relativamente ao Coordenador

Itens	Médias	Média Geral
42	4.00	4.00
43	4.00	
44	4.00	
45	4.00	
46	4.00	

Gráficos 53. Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos docentes relativamente ao coordenador**Gráficos 54.** Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões do coordenador

Esta dimensão é aquela onde se regista a média mais elevada (4.00). Há total congruência entre as respostas de todos os docentes e da coordenadora. Percebemos que

há uma aposta significativa na implementação de processos participativos de tomada de decisões e tudo indica que existe um bom trabalho de equipa. A percentagem de respostas positivas é, tanto no caso dos docentes como no caso da coordenadora, de 100%.

-Vejam os alguns excertos da entrevista realizada: – “Nunca tive problemas em expor as minhas ideias. Se concordo, muito bem... senão... às vezes, em muitas situações, acabam por me perguntar... o que eu penso sobre isto ou aquilo. [...] Dou muito a minha opinião. Talvez eu não meça verdadeiramente as consequências... eu tenho que lutar... aquilo que tenho que dizer e afirmar....não tenho problema nenhum em o fazer. Calam-me se me justificarem por A mais B porque têm outra posição ou ideia. Nas reuniões eu não consigo estar calada. Pode não ter nada a ver comigo ou com a minha escola mas... há coisas que eu não consigo ficar calada.... pode não adiantar nada, mas nós (escolas) já temos tão pouca autonomia” (Entrevista nº 6).

Compreendemos, também, nesta dimensão, que a coordenadora resolve os problemas e toma decisões tendo em conta os actores locais, havendo uma relação estreita entre ela e os docentes e os membros da Junta de Freguesia. Entendemos que a coordenadora da escola *Rio Tejo* tem autonomia, conquistada com as suas posturas e com as acções desenvolvidas. Contudo, não deixa de manter uma relação próxima com os membros do Conselho Executivo que respeitam e valorizam as suas ideias. Neste sentido, acabando, em certa medida, por contornar algumas regras instituídas no Agrupamento desenvolve um trabalho que vai no sentido de uma efectiva defesa da identidade da escola que coordena. Com o seu estilo de liderança consegue resolver os problemas do estabelecimento de ensino e tomar decisões para responder às especificidades locais sem deixar de respeitar a unidade organizacional – o *Agrupamento Margem Norte*.

3. Uma leitura síntese dos resultados em termos de (des)articulação de processos

Após análise e interpretação dos dados quer a nível geral, ou seja do desempenho de todos os coordenadores, quer ao nível dos três casos tratados de forma mais particular conclui-se que é grande a complexidade de que se reveste a gestão intermédia neste Agrupamento de Escolas, concretamente na actuação dos líderes formais – os coordenadores de estabelecimento das escolas periféricas.

Nas diferentes dimensões analisadas, regista-se, numa leitura global, uma certa falta de sintonia entre o que se diz fazer e o que de facto parece ser realizado, entre os discursos e a acção, entre a imagem que se quer projectar e a uma outra realidade diferente que, entretanto, se vai vislumbrando, bem como entre as percepções de coordenadores e as dos docentes. Nota-se, ainda, de uma forma geral, que o desempenho manifestado por cada coordenadora varia em função da área da acção em análise. Há campos em que as desarticulações são mais flagrantes, há áreas em que determinadas posturas comuns são mais facilmente assumidas e há, ainda, comportamentos que revelam um certo jogo ambíguo num terreno onde confluem várias acções e decisões de distintos actores.

Depois deste percurso investigativo fica-nos também a ideia de que, apesar da existência de limitações, estrangulamentos e formas de controlo que já tivemos oportunidade de apontar noutros momentos ao longo deste trabalho relativamente ao papel dos coordenadores de estabelecimento, permanecem alguns corredores de liberdade que, de uma forma geral, não são suficientemente aproveitados pelos actores no sentido de provocarem mudanças ao nível organizacional.

Criticou-se por vezes o agrupamento enquanto “mega organização” onde se perde autonomia, dados os condicionalismos e dependências mais notórios, porém, na prática, não se verificou uma acção no sentido de contrariar esta tendência, ou seja, não se transformaram as pequenas escolas em verdadeiros centros de decisão e de construção ou de reconstrução de identidades. Há, normalmente, um discurso pessimista em relação ao rumo dos acontecimentos como se não pudesse ser feito nada que contrariasse esse caminho. Outro discurso que conseguimos identificar é o discurso de defesa de uma certa imagem de escola que apesar de não funcionar como deveria, vai respondendo razoavelmente ao que se espera dela. De uma forma geral, *pactua-se* com a escola burocrática pois ela é sinónimo de segurança e de “bom” funcionamento organizacional,

um funcionamento baseado em regras e normas que acaba por mostrar uma escola “em conformidade e conformista”. Relembremos Lima (2006: 116) quando nos dizia que o aparelho burocrático parece cumprir um efeito aglutinador e integrador da acção organizacional num contexto de disputa conflitual e ambiguidade.

Apesar de todos os coordenadores, de forma mais ou menos acentuada, tecerem críticas à escola actual, ou melhor, à forma como esta se encontra organizada, só um revelou uma postura mais ousada, assumindo a sua “infidelidade normativa”, aproximando-se do que designamos *coordenador como actor estratégico*. Ou seja, não obstante os coordenadores revelarem um certo descontentamento (ao nível do discurso) em relação aos obstáculos da escola burocrática, a maioria veste, efectivamente, a pele de *coordenador burocrático* – numa visão (burocrática) da organização que pressupõe que a estrutura organizacional funcione segundo objectivos claros e consensuais em torno dos quais se movem os actores de acordo com padrões de conformidade e estandardização (Lima, 2006:115).

De qualquer forma, nos diferentes registos, fomos também percebendo que os coordenadores, mais ou menos assumidamente, vão contornando alguns aspectos e vão jogando de forma ambígua com os diferentes actores no sentido de conduzir o seu trabalho ligando interesses institucionais, profissionais e pessoais. Foram várias as situações onde se detectaram “infidelidades” às regras instituídas no Agrupamento de escolas, emergindo estas da necessidade de sobrevivência ao nível local.

Por exemplo, apesar dos canais formais de circulação de informação e da existência de um circuito hierárquico, as escolas periféricas, e nomeadamente os seus coordenadores, vão agindo, em muitas situações, à margem das orientações formais, num espaço clandestino mas conhecido por todos os agentes educativos (bem como por outros actores ligados às escolas). É uma questão de sobrevivência. No entanto não se trata de um comportamento uniforme, já que também se constatou que alguns coordenadores evitam assumir essas acções pois percebe-se que há algum receio em romper com a escola estável e estruturada e em infringir a norma, acabando por pactuar e acentuar a face burocrática da escola. Neste caso, assumem-se como elos de ligação na estrutura mais formal, como peças da engrenagem necessárias para que tudo corra como o esperado e não se faça perigar a imagem de escola que deixa todos tranquilos.

Outro aspecto revelador de alguma desarticulação é o facto de as escolas periféricas viverem um pouco à margem do circuito formal de decisão criado pela escola-sede. As escolas (as coordenadoras) mantêm relações muito estreitas com as

Juntas de freguesia (serviços periféricos da Câmara). Estabelecem-se relações de proximidade, de colaboração, numa certa solidariedade e cumplicidade *locais*, em que ambas as instituições (escolas periféricas e Juntas) têm que sobreviver sem que os poderes superiores tenham grande conhecimento dos problemas existentes ou que interfiram demasiado nos seus territórios. Por sua vez, também os órgãos de gestão de topo (conselho executivo e vereação da educação) vão pactuando com toda a acção que se desenvolve à margem dos canais formais, pois, na impossibilidade de poderem resolver muitos dos problemas e satisfazer muitas das necessidades, comportam-se como se desconhecassem determinadas acções que vão sendo levadas a cabo ao nível local. Percebe-se, assim, em muitas situações, que sempre que os agentes, no terreno, resolvem os problemas, os actores dos níveis superiores de decisão acabam por aceitar sem questionar a sua autoridade pois, na prática, acabam por perceber os benefícios de uma gestão mais partilhada.

Ainda nesta linha de análise, podemos invocar a complexidade das tarefas de gestão, designadamente a coerência e a partilha presentes neste domínio. As escolas do 1º ciclo e jardins de infância têm a sua gestão feita às fatias. Grande parte da organização da vida destes estabelecimentos é da responsabilidade da autarquia, tendo por isso, esta maior poder de decisão sobre vários aspectos das escolas periféricas do que a escola-sede do Agrupamento. Esta realidade é bem mais visível em escolas muito afastadas da escola-sede. Digamos que só ao nível da documentação relacionada com a componente pedagógica é que o poder da escola-sede se faz mais sentir. Existem, então, como que duas dimensões a funcionar com fronteiras. Aquela que é de foro pedagógico e que aparentemente está debaixo da alçada da escola-sede e outra de cariz mais funcional, administrativo e financeiro que está sob a responsabilidade da autarquia. Constatase que estes dois serviços responsáveis pelo funcionamento das escolas do 1º ciclo e jardins de infância praticamente não estabelecem contactos para procederem a articulações e conjugarem esforços. Funcionam paralelamente e exercem as suas acções “ignorando” a outra dimensão (os próprios encarregados de educação sentem e manifestam preocupação por essa separação). O coordenador, de uma forma geral, funciona na dependência quer da escola-sede quer da autarquia tentando equilibrar essa situação tendo como objectivo a sobrevivência da organização que coordena e a sua estabilidade profissional. Joga, assim, com discursos distintos e tenta satisfazer os vários pedidos que lhes vão chegando ora pactuando mais com a escola burocrática, ora contornando as regras e eliminando os obstáculos próprios da escola burocrática para

poder resolver em tempo útil qualquer problema que surja e que não possa ser resolvido por causa da hipervalorização da “*escola de papel*”.

Também ao nível da análise dos documentos institucionais do Agrupamento *Margem Norte*, enquanto instrumentos de gestão, se registam várias incongruências, desfasamentos entre discursos, intenções e acções. Os grandes instrumentos de gestão, como o Projecto Educativo e Projecto Curricular de Agrupamento, embora, segundo os vários entrevistados tenham sido concebidos e desenvolvidos depois de auscultação de todos os docentes, não espelham as necessidades e interesses de todos nem mesmo daqueles que participaram de forma mais activa na sua elaboração. Apesar de se apresentarem como instrumentos de orientação da vida pedagógica das várias escolas, a verdade é que em muitas situações acabam por condicionar fortemente as acções que os actores querem posteriormente levar a cabo, por, de alguma forma, não serem enquadradores dessas mesmas acções. Outro aspecto que registamos é que, para alguns coordenadores, a sua elaboração foi feita sob a forma de justaposição de ideias e propostas, o que dificulta uma visão coerente e estratégica, de base, aceite por todos os profissionais do Agrupamento. Embora seja possível elaborar documentos mais específicos para cada escola, a verdade é que, para além dos Planos de Actividades e de alguns Regimentos, os coordenadores e docentes das escolas periféricas não têm documentos próprios de gestão. Note-se que os Regimentos, desenvolvidos quase exclusivamente pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, circunscrevem-se às regras e normas de funcionamento, deveres e direitos relativos aos alunos.

Configura-se, então, a presença de uma *escola dual*: por um lado, a que está presente nas orientações, nos documentos e nos discurso oficiais, aparentemente alinhada, hierarquizada com canais de informação formais, em que cada um tem as suas tarefas devidamente identificadas e, por outro, a escola real que se faz à margem do circuito formal onde as relações horizontais são valorizadas (em relação às verticais) e em que as vivências reais se afastam, em muitas situações, do que é dito ou pretendido ou ainda do que está registado nos documentos escritos que circulam no espaço formal.

Após esta reflexão e em jeito de síntese, entendemos que o funcionamento ao nível da gestão intermédia no Agrupamento de escolas estudado é de facto uma amostra de um fenómeno algo mais abrangente que percorre muitas organizações. Reportamo-nos à perspectiva da *hipocrisia organizada* de Brunsson, que invocámos no quadro teórico do nosso trabalho. Poderemos, então, descrever a gestão das escolas periféricas do Agrupamento *Margem Norte* à luz desta metáfora, já que os coordenadores de

estabelecimento, na sua maioria, acabam, tal como muitos outros actores, por manifestar uma acção que se afasta, efectivamente, do discurso produzido. No nosso entender, esta situação ocorre, relendo o quadro teórico apresentado por Brunsson, porque: o rumo dos acontecimentos pode fazer esquecer os discursos orientadores; as intenções reais nem sempre são as mesmas que aquilo que os discursos faziam prever; e, assim, as intenções podem ser umas, os discursos outros, e as acções não se realizarem efectivamente em coerência com as intenções anunciadas e os discursos produzidos.

Conclusões

Depois dos três anos dedicados a concretizar os objectivos que nos propusemos nesta caminhada de investigação, depois de colhidos os dados e reflectido sobre eles fica-nos a sensação de que alguns aspectos se perderam e que, por isso, não foram alvo de tratamento e questionamento adequados. Porém, como temos consciência que, de facto, nenhum trabalho deste tipo, por mais exaustivo que seja, esteja devidamente terminado, procuraremos, noutros momentos, tentar explorar aspectos que este estudo não atingiu.

Relembrando a grande questão de partida e as hipóteses apresentadas, procuraremos, nestas *Conclusões*, sintetizar os resultados da nossa investigação em torno da confirmação ou não dessas hipóteses, a que acrescentaremos as reflexões consideradas mais pertinentes.

Em primeiro lugar, recordemos a questão de partida na nossa investigação e respectivas hipóteses.

A nossa questão de partida: - *Qual o papel dos Coordenadores de estabelecimento tendo em conta a complexidade das relações vigentes nos Agrupamentos de Escolas?*

Esta grande questão permitiu-nos apresentar duas hipóteses:

Hipótese A – *Os Coordenadores de estabelecimento dos Agrupamentos verticais assumem-se como líderes, favorecendo o desenvolvimento organizacional e a identidade dos estabelecimentos que coordenam, tendo um papel activo na tomada de decisões ao nível organizacional e pedagógico;*

Hipótese B – *Os Coordenadores de estabelecimento dos Agrupamentos verticais assumem-se como meros elos de ligação entre o estabelecimento que coordenam e a escola-sede, centrando a sua acção na transmissão de informações e em pôr em prática decisões superiores.*

Depois do conhecimento e análise das percepções dos docentes que exercem funções nas escolas do 1º ciclo e nos jardins de infância, da opinião dos próprios coordenadores de estabelecimento e, também, de outros agentes educativos que interagem, no plano organizacional, com estes, entendemos que a maioria dos coordenadores assumiu tendencialmente o perfil de *coordenador burocrático* e por isso vem confirmar, à partida, a hipótese B, ou seja os coordenadores de estabelecimento dos agrupamentos verticais assumem-se como meros elos de ligação entre o estabelecimento que coordenam e a escola-sede.

Esta conclusão pode ser explicitada através da apresentação de algumas das características preponderantes do trabalho dos coordenadores de estabelecimento do Agrupamento *Margem Norte*, propósito de que iremos agora dar conta, seguindo as seis dimensões com que alinhámos os diversos dados desta investigação.

Dimensão *Clima de Escola*

- A cultura do individualismo parece prevalecer. As coordenadoras não assumem um papel muito significativo na promoção de uma cultura de colaboração. Consideram que existem muitos obstáculos organizacionais impeditivos da melhoria da cultura de colaboração entre docentes. Continuam a revelar-se dificuldades ao nível das relações entre os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo.
- Não há muito envolvimento/relacionamento mesmo ao nível informal. As coordenadoras dizem que há falta de condições organizativas (horários e tempos comuns). Quando há convívios entre os docentes, normalmente, ficam circunscritos às actividades e festas do calendário (Natal e festas de fim de ano), mostrando este facto uma certa tendência para a rotinização das actividades e o peso de uma certa tradição.
- Prevaecem as situações de autonomia dos docentes no que se reporta ao possível papel de controlo por parte das coordenadoras.
- As coordenadoras não têm o hábito de valorizar expressamente a qualidade e o sucesso dos docentes (comunicando-lhes essa apreciação).
- As coordenadoras não contribuem para a construção de uma cultura de reflexão conjunta por parte de todos os docentes.
- Salienta-se, também, o pouco envolvimento das coordenadoras para superar os muitos dos problemas identificados.

Dimensão *Liderança e gestão*

- *Liderança e gestão* é uma das dimensões (ao lado da gestão curricular) em que o coordenador tem menor desempenho na opinião dos inquiridos (sintonia entre docentes e coordenadoras).
- A ligação positiva que as coordenadoras mantêm com o conselho executivo é o aspecto que se mostra mais conseguido na dimensão em análise. Percebemos que se trata de uma ligação em especial com as vice-presidentes. Contudo, há sinais de alguma dependência dos coordenadores face aos órgãos de gestão de topo.
- As coordenadoras, no seu geral, não construíram regras e objectivos específicos para o estabelecimento que coordenam. Este facto reúne o consenso de docentes e coordenadoras. Poucas escolas têm um regimento interno, embora todas tenham um plano de actividades. Neste caso, quando o estabelecimento tem os dois níveis educativos (pré-escolar e 1º ciclo), acontece existirem dois planos de actividades distintos e não articulados, registando-se ainda dois casos em que o estabelecimento não tem regimento mas o nível pré-escolar tem.
- Na maioria dos casos, preservar a identidade dos estabelecimentos periféricos não é uma tarefa fácil pois são enunciados vários problemas entre os quais a tendência para uniformização de procedimentos.

Dimensão *Gestão Curricular*

- Nesta dimensão, percebemos que a constituição de turmas, a organização e planificação de eventos e a resolução de problemas são as tarefas que o coordenador desenvolve de forma mais assumida.
- Embora seja entendido, pela maioria dos docentes e mesmo pelas coordenadoras, que há eficiência na gestão das diferentes variáveis curriculares (tempos, espaços, recursos humanos, recursos materiais e turmas), na realidade as coordenadoras não têm autonomia para tomar “grandes” decisões nessa matéria, pois está praticamente tudo decidido, ora pelos órgãos de topo do Agrupamento, ora pelo poder central na figura do Ministério da Educação.
- Fica ainda claro que o trabalho de supervisão, reflexão, planificação e articulação curricular não são funções que o coordenador desenvolva de forma consistente e assumida. Não são também evidentes as preocupações com as questões relativas à gestão local do currículo por parte destas figuras de gestão intermédia do agrupamento.

Dimensão Gestão Administrativa e Financeira

- Esta é a dimensão em que as coordenadoras têm um desempenho mais forte. É a dimensão em que se regista mais sintonia entre os docentes relativamente às tarefas desenvolvidas pelo coordenador e também aquela em que existe maior sintonia entre os docentes e os coordenadores.
- Trata-se de uma das actividades que os coordenadores assumem como das principais tarefas que exercem: o cumprimento das orientações educativas e dos regulamentos. Esta situação não só revela uma certa dependência dos órgãos superiores, como também se encontra em sintonia com a legislação (Decreto-Lei nº 115-A/98) no que se refere às competências e funções do coordenador de estabelecimento.
- As tarefas em que o coordenador manifesta melhor desempenho traduzem-se em assegurar a elaboração e envio de documentos. A tarefa em que o coordenador revela menor desempenho é a gestão das verbas pois, praticamente, não existem. A falta de verbas coloca os coordenadores na dependência excessiva da Câmara Municipal e das Juntas de Freguesia, mais ainda do que da própria escola-sede do Agrupamento que a este nível tem muito pouco influência.
- Um outro aspecto difícil para o trabalho do coordenador de estabelecimento é precisamente a gestão dos recursos e a supervisão e monitorização das instalações. Devido ao facto de serem vários os responsáveis pelas instalações e pelos distintos materiais e equipamentos, também ao nível das reparações, essa situação se faz sentir. Assim, as reparações ou substituições de equipamentos, quando necessárias, são feitas ou pela Câmara ou pela Junta ou pelos próprios coordenadores e docentes do estabelecimento. A escola-sede do agrupamento (conselho executivo) não intervém neste processo. Também no que diz respeito aos estabelecimentos mistos, verifica-se que são as educadoras que supervisionam as instalações do pré-escolar e monitorizam os equipamentos deste nível educativo.

Dimensão Relação com os Pais e com a Comunidade

- Em geral, as coordenadoras assumem que promovem uma boa relação com os pais e encarregados de educação. Contudo, na opinião dos representantes dos encarregados de educação, esta alegação não parece muito evidente pois estes

revelam que os contactos se reduzem ao estritamente necessário, ou seja, ficam muito circunscritos às informações sobre o aproveitamento dos alunos e outros problemas relacionados com comportamentos. Os pais entendem que a relação é muito fechada e que não tem evoluído muito em relação ao passado.

- No que respeita à ligação entre os coordenadores e outras entidades ou órgãos ao nível local, nomeadamente as Juntas e Câmara, percebemos que há bastante abertura para que se possam estabelecer relações entre as coordenadoras e as instituições da comunidade local.

- As responsabilidades no funcionamento das escolas periféricas estão muito repartidas e muitos problemas resultam exactamente desse facto. Concluímos que as coordenadoras não têm todas o mesmo comportamento face aos agentes locais e também não seguem os mesmos procedimentos no que respeita aos contactos estabelecidos.

- As escolas periféricas dependem muito mais das autarquias para o seu funcionamento (sobrevivência) do que da escola-sede (conselho executivo). Parte do funcionamento destes estabelecimentos de educação e ensino é da responsabilidade das autarquias. Verifica-se também que os membros do conselho executivo raramente entram em contacto com os Presidentes de Junta. Estabelece-se um tipo de relação de uma certa *solidariedade local* entre os Coordenadores e os Presidentes de Junta ou outros elementos da mesma, para resolver problemas ou responder a necessidades das escolas. O conselho executivo *pactua* com esta situação não invadindo esta área que funciona um pouco à margem da organização formal.

- Registam-se, ainda, problemas entre as várias Juntas e a Câmara, resultado, em certa medida, de dificuldades que emergem da partilha de funções e competências entre estas duas instâncias.

Dimensão *Resolução de Problemas e Tomada de Decisões*

- As coordenadoras têm dificuldades em gerir os problemas dos estabelecimentos e em tomar decisões. Não lhes são reconhecidas grandes competências para essas tarefas.

- Para os membros do conselho executivo as coordenadoras fazem um bom trabalho e esforçam-se bastante atendendo a que não têm condições de trabalho. Consideram que os problemas que têm que resolver se circunscrevem apenas ao

plano administrativo, uma vez que o plano pedagógico é da responsabilidade do coordenador de docentes. Entendem que mesmo no plano administrativo tudo deverá depender do conselho executivo e que dão a autonomia necessária nesta matéria. Mostram que se encontram disponíveis para colaborar com as coordenadoras na resolução dos problemas dos vários estabelecimentos periféricos.

Tendo em conta o estudo que desenvolvemos no Agrupamento *Margem Norte* parece que a maioria das coordenadoras tem um desempenho ou uma actuação que se aproxima do perfil de *Coordenador burocrático*, como *elo de ligação* entre a escola que coordenam e a escola-sede, valorizando no seu trabalho mais as questões administrativas e, de forma especial, o cumprimento de directrizes e o assegurar do envio de documentação solicitada.

Contudo, depois de explorarmos os vários aspectos que envolvem as acções dos diversos actores, percebemos que as coordenadoras, mesmo aquelas que se aproximam, francamente, deste perfil, não são sempre e exclusivamente meros elos de ligação pois, em certos momentos, desencadeiam ou pactuam com acções que rompem com esta visão de escola.

O estudo dos três casos atrás descritos permitiu perceber que, no mesmo Agrupamento, com as mesmas orientações (de um modo geral) e com coordenadoras na mesma situação profissional, foi possível encontrar três perfis de actuação muito distintos: uma coordenadora com um papel mais burocratizado constituindo-se, tendencialmente, como um “elo de ligação” entre a escola que coordena e a escola-sede e que apelidámos de *coordenador burocrático*; uma coordenadora que assume um papel pouco interventivo, demitindo-se, normalmente, das suas funções de coordenação e que designámos por *coordenador laissez-faire*; uma coordenadora que assume um papel que se aproxima muito do que denominámos *coordenador como actor estratégico* (sendo este o único caso identificado no Agrupamento).

Neste sentido, parece poder concluir-se que não se pode recusar nenhuma das hipóteses de investigação que colocámos neste estudo, ou seja: o coordenador pode ser um *elo de ligação* entre a escola periférica e a escola-sede, mas também apresentar-se como um *actor estratégico* que preserva a identidade do estabelecimento que coordena, tendo um papel activo na tomada de decisões ao nível organizacional e pedagógico. Contudo, podemos afirmar que, normalmente, os coordenadores não têm um

papel/perfil bem definido. Eles podem assumir vários papéis em simultâneo, ou vários em tempos diferentes, dependendo de múltiplas variáveis que vão desde os factores pessoais e profissionais até aos fenómenos intra-organizacionais e inter-organizacionais. Por conseguinte, podemos dizer que encontramos diferentes estilos de liderança ao nível da gestão intermédia no Agrupamento de Escolas. Embora a maioria dos coordenadores se aproxime muito do líder/coordenador burocrático, deparámos também quer com o perfil de actor estratégico, quer com aquele que desempenha o seu cargo de uma forma pouco assumida e pouco sistemática.

Gostaríamos de salientar que é num espaço de grandes tensões e poderes cruzados que o *Coordenador de Estabelecimento* se situa e se movimenta. Ele é condicionado, por um lado, pela sua condição de dependência imposta de certa forma pelas limitações da Lei, com a tónica no papel de “veículo de informação”, e, por outro, pela sua pesada herança de subordinação. O Coordenador de estabelecimento das escolas do 1º ciclo, jardins de infância ou de EB1/JI, é uma figura de liderança formal intermédia a quem, neste momento, em termos legais, não é concedido grande protagonismo, uma vez que na lei fica claro que a sua principal função é veicular informações do Conselho Executivo ou do Director para as escolas periféricas.

É claro que a tónica que é dada na lei ao cumprimento de funções e ao entendimento do Coordenador como *elo de transmissão* é consentânea com a lógica hierárquica piramidal dominante. O Coordenador constitui mais uma peça ao serviço da cadeia descendente que procura assegurar a uniformização de procedimentos. Todavia, nem sempre as acções correspondem aquilo que está previamente planeado, delineado ou projectado em termos político-legais. Alguns podem desenvolver movimentos autónomos que contrariem as tendências uniformizantes e de controlo da escola-sede.

Neste sentido (decorrente da análise dos resultados da investigação desenvolvida no Agrupamento *Margem Norte*), identificámos três modos de actuação/perfis de liderança intermédia dos *Coordenadores de Estabelecimento*:

- Aqueles que se aproximam mais do *coordenador burocrático* pois trabalham, de certa forma, em uníssono com a lógica dominante, valorizando o cumprimento de directrizes uniformizantes e de práticas burocratizadas em que a preparação e envio de documentos assumem um papel central no seu trabalho. Este Coordenador assume-se como um verdadeiro elo de ligação, veículo de informação entre a escola-sede e a escola que coordena, agindo em conformidade com a legislação e a sua acção está praticamente circunscrita ao cumprimento das

directrizes emanadas quer do órgão de gestão de topo quer da autarquia. Através da análise dos dados conseguimos perceber que o *coordenador burocrático* valoriza muito mais a dimensão administrativa do que as outras, como sejam: a liderança e gestão, a articulação curricular, o clima de escola e a resolução de problemas e tomada de decisões.

- O *coordenador laissez-faire*, uma postura de coordenação que se afasta de forma significativa da anterior e cuja acção é pautada pela falta de empenho e de envolvimento nas funções de coordenação. Na prática, não assume efectivamente as funções de coordenação, tendo uma baixa prestação em todas as dimensões estudadas, inclusive na dimensão administrativa e burocrática (preparação e envio de documentação). Normalmente, são outros docentes que vão assumindo muitas das suas funções.

- Por último, temos, entre cerca de dez coordenadores estudados, um único que revela uma postura mais ousada em termos de autonomia de actuação, salientando-se o seu trabalho no domínio do clima de escola, na relação com pais e comunidade e na resolução de problemas e tomada de decisões. Apesar das directrizes emanadas pelo poder central e pelos poderes locais, este coordenador, que designamos por *coordenador como actor estratégico*, acaba por conseguir romper, em muitos momentos, com as lógicas dominantes, aproveitando alguma margem de liberdade ainda existente e contornando as regras instituídas. Esta sua atitude acaba por lhe permitir responder de forma mais adequada às necessidades reais em tempo útil e, ainda, defender a identidade da escola que coordena. Também a relação que mantém com a Junta de Freguesia (nomeadamente o Presidente) e com outros actores locais é directa, sem percorrer os canais hierárquicos do Agrupamento de Escolas. O Presidente da Junta partilha da mesma opinião e resolve as questões do funcionamento da escola directamente com a *Coordenadora* sem contactar previamente o Conselho Executivo. Assistimos ao que podemos designar por uma *solidariedade local*, na medida em que acções horizontais entre a escola e autarquia se podem estabelecer sem complexificar os processos, facilitando a resolução de problemas em tempo real. Não obstante existirem pressões de forma descendente provenientes do Conselho Executivo e da Câmara, estes dois serviços periféricos (Escola do 1º ciclo e Junta), aliados ao nível local, vão desenvolvendo, nos “corredores de liberdade”

existentes, acções de certa forma autonómicas e que vão rompendo com as lógicas dominantes.

Esta é uma das vertentes que gostaríamos de enfatizar na nossa investigação, ainda que a sua constatação apareça como minoritária no balaço dos nossos dados. Assim, embora a legislação actual não atribua aos *Coordenadores de Estabelecimento* um papel activo na gestão organizacional dos Agrupamentos e na liderança das escolas que coordenam, reconhece-se que alguns destes “líderes formais” procurarão, no seus modos de actuação quotidiana, romper com a lógica de encadeamento hierárquico vigente. Assim, embora sejam múltiplas as pressões e as tensões sobre as escolas do 1º Ciclo e sobre os Jardins de Infância, ainda é possível encontrarmos figuras que intervêm na acção quotidiana exercendo regulações das periferias para os centros instituídos, combatendo a uniformização de procedimentos e preservando a identidade dos estabelecimentos. Curiosamente, no estudo em curso, constatámos, ainda, que, em vez de existirem resistências em relação a esta postura, se verificou um certo *pactuar* com esta situação da parte do órgão de gestão do Agrupamento, na medida em, que segundo a *Coordenadora* em causa, nunca lhe foi feita nenhuma observação, antes pelo contrário, é muitas vezes chamada a dar a sua opinião em relação a muitas matérias que até ultrapassam a acção da escola que coordena. Esta situação faz-nos pensar que, embora esta líder esteja, por vezes, em incumprimento com aquilo que está institucionalizado, não deixa de lhe ser reconhecido, pelos vários actores (Órgão de gestão do Agrupamento, Presidente da Junta e professores), grandes competências ao nível da gestão intermédia.

Tudo isto nos leva a reconhecer, na sequências de muitas outras investigações sobre a acção e os comportamentos dos actores na vida das organizações, que o formal, o instituído e as orientações prescritivas para o funcionamento das organizações nem sempre cumprem a sua função de normatização e de regulação uniformizadora da acção organizacional. A vida das organizações e, neste caso, das escolas, é bem mais complexa do que a visão que nos pode ser dada pela sua face visível e formalizada, já que são várias as incongruências e as desarticulações que o seu lado mais oculto também deixa antever, quando, com persistência, o procuramos. O plano das intenções encontra-se, por vezes, desalinhado com o plano da acção, nem sempre existindo sintonia entre aquilo que os actores dizem valorizar e fazer, aquilo que os outros acham que é a sua acção e aquilo que efectivamente é realizado e, nesta leitura, encaixa-se também, naturalmente, o desempenho dos *Coordenadores de Estabelecimento*.

Bibliografia

- Abreu, Isaura e Roldão, Maria do Céu (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In Eurico Lemos Pires et al. *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: ASA, pp. 41-94.
- Afonso, Antero (1999). Metodologia para a celebração de contratos de autonomia. In Antero Afonso et al. *Que Fazer com os Contratos de Autonomia*. Porto: ASA, pp. 13-26.
- Afonso, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, Natércio (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica nas escolas públicas. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 201-216.
- Afonso, Natércio (2006). A Direcção Regional de Educação: um espaço de regulação intermédia. In João Barroso (org.). *A Regulação das políticas públicas da educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, pp. 71-96.
- Agudo, Ana Amaro (2006). *Pilares de la ciudad educadora*. Ediciones IDISEA.
- Almeida, Isabel (2005). *Discursos de Autonomia na Administração Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Alves, J. Matias (1999). Que fazer com estes contratos de autonomia. In Antero Afonso et al. *Que fazer com os contratos de autonomia*. Porto: ASA, pp. 7-11.
- Alves, J. Matias (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas*. Porto: ASA.
- Anderson, Gary e Arsenault (1998). *Fundamentals of Educational Research*. London: Routledge Falmer.
- Antúñez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Editorial Horsoni.

- Azevedo, Joaquim (2008). *A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação*. Comunicação ao 2º Encontro de Pedagogia social – Universidade Católica Portuguesa., Porto (documento não publicado).
- Ball, Stephen (1993). La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. In Joaquín Sallán e António Pérez Guede (coords). *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona: Promociones y publicaciones Universitarias, pp. 195-227.
- Barroso, João (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João (1999) (org.). *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Fórum Administração Educacional e Educa.
- Barroso, João (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 165-183.
- Barroso, João (2004). A regulação da educação como processo compósito: tendências e desafios. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 13-22.
- Barroso, João (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, João e Viseu, Sofia (2006). A interdependência entre escolas: um espaço de regulação. In João Barroso (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*: Lisboa: Educa, pp. 129-160.
- Bisquerra, Alzina Rafael (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable: un enfoque informático con los paquetes. SPSS-XBMDP LISREL Y SPAD*.
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brunsson, Nils (2006). *A Organização da Hipocrisia*. Porto: ASA.

- Candeias, António (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. In Stephen Stoer, Luisa Cortesão e José Correia (org.). *Transnacionalização da educação da crise da educação à educação da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 26-89.
- Cardona, Maria João (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial 1834-1990*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, Angelina e Diogo, Fernando (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, Rómulo (1996). História do Ensino Básico em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Gulbenkian.
- Castanheira, Patrícia e Costa, Jorge Adelino (2007). Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In Jesus M. de Sousa e Carlos N. Fino (org.). *A Escola sob Suspeita*. Porto: ASA, pp. 141-154.
- Castro, Dora Fonseca e Costa, Jorge Adelino (2008). O coordenador de estabelecimento nos Agrupamentos de Escolas: obstáculos e desafios de uma gestão periférica. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (cd-rom).
- Cavaco, Maria (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Cavaco, Maria Helena (1991). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In António Nóvoa (coord.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 155-191.
- Ciscar, C. e Uria, M. (1988). *Organizacion Escolar y Accion Directiva*. Madrid: Narcea.
- Clímaco, M. Carmo e Rangel, Manuel (coord.) (1988). *Práticas de Gestão: Ensino Primário*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Clímaco, M. Carmo e Rau, M. José (1989). A Gestão no Ensino Primário e no Ensino Preparatório. In Eurico Lemos Pires et al. *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: ASA, pp. 173-203.
- Correia, José Alberto (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 81-110.
- Cortesão, Luiza (1981). *Escola, Sociedade. Que relação?* Porto: Edições Afrontamento.

- Cortesão, Luiza (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Afrontamento.
- Costa, Jorge Adelino (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-33.
- Costa, Jorge Adelino (2003a). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- Costa, Jorge Adelino (2003b). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais. Discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 85-114.
- Costa, Jorge Adelino (2007). *Projectos em Educação. Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino, Dias, Carlos e Ventura, Alexandre (2005). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Projecto, decreto e práticas nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António e Sousa, Liliana (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dias, A. et al. (1998). *Autonomia das Escolas. Um Desafio*. Lisboa: Texto Editora.
- Dias, Mariana (2004). As políticas “locais” de educação e a profissão de professor: novos contextos de trabalho, novas identidades profissionais. In Jorge Adelino Costa, Neto-Mendes, António e Ventura, Alexandre (org.). *Políticas e gestão local da educação*: Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 225-265.
- Dinis, Raquel e Alonso, Luisa (2008). Democracia e/ou burocracia? A teia e a trama do trabalho colegial e individual de professores. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura (Org.) *Trabalho docente e organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (cd-rom).

- Diogo, Fernando e Sarmento, Manuel (1998). *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Porto: ASA.
- Enguita, Mariano Fernández (2001). *Educar em Tempos Incertos*. Porto Alegre: ARTMED.
- Estêvão, Carlos (1998). A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas. *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 11.
- Estêvão, Carlos Alberto (2000). Liderança e democracia: o público e o privado. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 35-44.
- Estêvão, Carlos (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança organizacional. Dilemas e desafios*. Porto: ASA.
- Estêvão, Carlos (2004). *Educação, Justiça e Autonomia. Os Lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto: ASA.
- Estêvão, Carlos (2006). Abordagens sociológicas outras da escola como organização. In Licínio Lima (org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA, pp. 248-286.
- Estêvão, Carlos (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio Avaliação e políticas públicas em educação*, 16, Out. Dez, 503-512.
- Esteve, José M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In António Nóvoa et al. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Falcão, Maria Norberta (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar: dinâmicas e lógicas do conselho de escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, António Sousa (2004). Município, cidade e territorialização educativa. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (Org.) *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 35-43.
- Fernandes, António Sousa (2005a). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In João Formosinho et al. *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: ASA, pp. 53-89.

- Fernandes, António Sousa (2005b). Contextos da intervenção educativa local e a experiencia dos municípios portugueses. In João Formosinho et al. *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: ASA, pp. 193-223.
- Fernandes, Rogério (1973). *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Ferreira et al. (1999). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2004). Educação e local: animação, gestão e parceria. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 61-80.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2005a). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In João Formosinho et al. *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: ASA, pp. 265-319.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2005b). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. In João Formosinho et al. *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: ASA, pp. 165-191.
- Ferreira, Henrique (2005). *A Administração da Educação Primária, entre 1926 e 1995: Que participação dos professores na organização da escola e do processo educativo*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Flores, Manuel (2004). Agrupamentos de escolas – dinâmicas locais versus indução política: (des)articulações entre a lógica administrativa e pedagógica. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (Org.) *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 125-134.
- Flores, Manuel (2005). *Agrupamentos de Escolas. Indução Política e Participação*. Coimbra. Almedina.
- Fonseca, Dora Ramos e Costa, Jorge Adelino (2007). Gestão Periférica nos agrupamentos de escolas em Portugal: papel do coordenador de estabelecimento. *Actas do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – Por uma Escola de*

Qualidade para todos: programação e trabalhos completos. Org. Benno Sander. Porto Alegre, UFRGS/FACED/PPGEDU (cd-rom).

Formosinho, João (1989). De serviço do estado a comunidade educativa — uma nova concepção para a escola Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (1998). A administração das escolas no Portugal democrático. In André Lafond et al. *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Porto Editora, pp. 99-124.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2000). Autonomia, projecto e liderança. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 185 -199.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal - políticas recentes. In João Formosinho et al. *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: ASA, p. 115-162.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2007a). Anónimo do século XX. A construção da pedagogia burocrática. In Júlia Formosinho, Tizuko Kishimoto e Mônica Pinazza (Org.). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed, pp. 293-328.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2007b). Modernidade, burocracia e pedagogia. In Jesus Maria de Sousa e Carlos Nogueira Fino (org.). *A Escola sob Suspeita*. Porto: ASA, pp. 97-118.

Formosinho, João, Ferreira, Fernando e Machado, Joaquim (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA.

Glatte, Ron (1993). La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos. In Joaquín Gairín Sallán e Serafín Antúnez Marcos (coords). *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona: Promociones y publicaciones Universitarias, pp. 505- 539.

González, Maria Teresa González (1993). Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas. In Joaquín Gairín Sallán e Serafín Antúnez Marcos

- (coords.). *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona: Promociones y publicaciones Universitarias, pp. 159- 193.
- Grácio, Rui (1975). *Para uma Política da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, Rui (1980). *Os professores e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Guerra, Miguel Santos (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Hargreaves, Andy e Fink, Dean (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hoz, Victor e Medina, Rogelio (1987). *Organizacion y Gobierno de Centros Educativos*. Madrid: RIALP.
- Huberman, Michael (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa et al. *Vidas dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Lemos, Jorge e Silveira, Teolinda (2000). *Autonomia e Gestão das Escolas. Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Jorge Ávila (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, Licínio C. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974: Centro (s) e periferia (s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 57-78.
- Lima, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio C. (2004). O Agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa da Educação*, 17 (2), 7-47.
- Lima, Licínio C. (2006a). *Administração da educação e autonomia das escolas*. Conferência apresentada no “Debate Nacional sobre Educação. A Educação em Portugal (1986-2006) – alguns contributos de investigação”. Organização: Conselho Nacional de Educação e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).

- Lima, Licínio (2006b). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Licínio Lima (org.) *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA, pp. 17-69.
- Lopes, Célia e Sanches, Maria de Fátima (2004). Génese de um agrupamento vertical de escolas: continuidades, potencialidades e mudanças na política autárquica da educação. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 135-151.
- Loureiro, Carlos (2001). *A docência como Profissão*. Porto: ASA.
- Machado, Joaquim (2005). Cidade educadora e coordenação local da educação. In João Formosinho et al. *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: ASA, pp. 225-264.
- Machado, Joaquim. (2004). Escola, município e cidade educadora. A coordenação local da educação. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 161-172.
- Machado, Joaquim (2006). Organização escolar e pedagogia. *ELO Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda Guimarães*, 14, 111-118.
- Maroto, José Luís e Rodríguez, Francisco (1993). La dirección pedagógica en los centros escolares: su contexto organizacional. In Joaquín Sallán, Gairín e Serafín Antúnez Marcos (coord.). *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona: Promociones y publicaciones Universitarias, pp. 579-593.
- Marty, Nicole (1997). *Directeur d'École. Un métier de l'Éducation*. Paris: ELLIPSES.
- Matthews, Peter et al. (2009). *Política Educativa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico 2005-2008. Avaliação Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Monteiro, Agostinho dos Reis (1976). *Educação, acto político*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Morgado, José (2000). *A (des)Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgan, Gareth (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills: Sage.

- Motta, Fernando Claudio (1986). *Organização e Poder. Empresa, Estado e Escola*. S. Paulo: Atlas.
- Neto-Mendes, António (2004). Regulação estatal, auto-regulação e regulação de mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 23-33.
- Nóvoa, António et al. (Org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António et al. (Org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A. e Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação, Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pashiardis, Petros, Costa, Jorge Adelino, Mendes, António Neto e Ventura, Alexandre (2005). The perceptions of the Principal versus the perceptions of the teachers – a case study from Portugal. *The International Journal of Educational Management*, vol. 19, nº 7, 587-604.
- Pereira, A. (1999). *Fundamentos de comportamento organizacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, P.(1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pinhal, João (2004). Os municípios e a provisão pública de educação. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 45-60.
- Pinhal, João (2006). A intervenção do município na regulação local da educação. In João Barroso (org.) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, pp. 99-128.
- Pires, Carlos (2003). *A Administração e Gestão da Escola do 1º Ciclo: o órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Pires, Eurico et al. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: ASA.
- Pires, Eurico, Fernandes, A. Sousa e Formosinho, João (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: ASA.

- Prata, Manuela (2004). Autarquias e educação: das competências legais às competências morais – uma intervenção emergente. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 173-190.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, Conceição Castro (1999). Os contratos de autonomia e a repolitização da escola. As lógicas de intervenção da administração educativa. In Antero e Afonso et al. *Que fazer com os contratos de autonomia?* Porto: ASA, pp. 61-78.
- Roldão, Maria do Céu. (1999). *Gestão curricular, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roque, Helena (1999). Objecto, âmbito e elementos constituintes de um contrato de autonomia. In Antero e Afonso et al. *Que fazer com os contratos de autonomia?* Porto: ASA, pp. 27-39.
- Rosas, F. (1992). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, Virgínio (2006). A abordagem (Neo)Institucional: ambientes, processos, estruturas e poder. In Lício Lima (Org.). *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA, pp. 196-247.
- Sacristán, J. Gimeno (1991). Consciência e acção sobre prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa et al. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp. 63-92.
- Sallán, Joaquín Gairín (1993). El objecto de la organización escolar. In Joaquín Gairín Sallán e Serafín Antúnez Marcos (coords.) *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona: Promociones y publicaciones Universitarias, pp. 47-79.
- Sallán, Joaquín Gairín (1996). *La organización escolar. Contexto y texto de actuación*. Madrid: Muralha.
- Sallán, Joaquín Gairín e Perez, A. (1993). *Didáctica y Organización Escolar*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Sallán, Joaquín Gairín et al (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- Sanches, Maria de Fátima (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas”. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 45-64.
- Sarmiento, Manuel (2000a). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Edições ASA.
- Sarmiento, Manuel (2000b). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, Manuel e Ferreira, Fernando (1995). Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. In A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Eds.) *A escola: um objecto de estudo*. Lisboa: AIPELF/AFIRSE, pp. 349-383.
- Schein, Edgar H. (1985). *Organizational culture and leadership*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sedano, António Muñoz e Perez, Martiniano Roman (1989). *Modelos de organizacion escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- Sergiovanni, Thomas J. (1996). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: ASA.
- Sergiovanni, Thomas J. (2004). *O Mundo da Liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.
- Serra, Célia (2002). *Articulação Curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico – Estudo de Caso numa Escola Básica Integrada*. Tese de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, Maria Teresa (coord) (1988). *Quadro Legal: ensino primário*. Lisboa: GEP/ME.
- Silva, Pedro (2002). O Poder Invisível da Directora de Escola de 1º Ciclo: algumas reflexões. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional a Educação*, nº 2, 108-114.
- Simões, Graça Maria (2005). *Organização e Gestão do Agrupamento Vertical de Escolas. A teia das lógicas de acção*. Porto: ASA.
- Sousa, Jesus Maria (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: ASA.
- Sousa, Jesus Maria e Fino, Carlos Nogueira (2007). *A Escola sob Suspeita*. Porto: ASA.

- Sousa, Maria Teresa Jesus (2004). Os jardins de infância da rede pública: relação entre o poder central e o poder local. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 219-228.
- Stoer, Stephen, Cortezão, Luiza e Correia, José (2001) (Org.). *Transnacionalização da Educação. Da crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, António (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Lisboa: Bertrand.
- Teodoro, António (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stephen Stoer, Luísa Cortezão, José Correia (org.). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 125-161.
- Teodoro, António (2003). *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, António (2004). Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária. Periferia e centro no processo de democratização das escolas (1974-1976). *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 181-207.
- Torres, Leonor (1997). *Cultura Organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta.
- Torres, Leonor (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In Licínio Lima (org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA, pp. 133-195.
- Torres, Leonor (2007). A escola como *entreposto* cultural: espaços e tempos na reconfiguração da cultura organizacional da escola. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *A Assessoria na Educação em Debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 195-204.
- Trigo, João Ribeiro e Costa, Jorge Adelino (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.16, Dezembro, 561-581.

- Ventura, Alexandre, Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António e Castanheira, Patrícia (2005). Perceptions of leadership – a study from two Portuguese schools. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* – REICE, vol. 3, nº 1, 120-130.
- Ventura, José Alexandre (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: estudo de impacto do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Vicente, Nuno Augusto (2004). *Guia do Gestor Escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA.
- Vilarinho, Maria Emília (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Whitaker, Patrick (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: ASA.

Legislação consultada:

- Decreto-Lei de 7 de Setembro de 1835.
- Decreto-Lei de 2 Maio de 1878.
- Normativo 22 de Outubro de 1910.
- Decreto nº 5787, de 10 de Maio de 1919.
- Decreto-Lei nº 6137, de 29 de Setembro de 1919.
- Decreto-Lei nº 22369, de 30 de Maio de 1933.
- Decreto-Lei nº 26611, de 19 de Maio de 1936.
- Decreto-Lei nº 26893, de 15 de Agosto de 1936.
- Decreto-Lei nº 30951, de 10 de Dezembro de 1940.
- Decreto-Lei nº 42994, de 4 de Maio de 1960.
- Despacho nº 68/74, de 16 de Novembro.
- Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro.
- Despacho nº 40/75, de 18 de Outubro.
- Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro.
- Despacho nº 134/77, de 20 de Outubro.
- Decreto -Lei nº 5/77, de 1 de Fevereiro.
- Decreto-Lei nº 538/79, de 31 de Dezembro.
- Decreto-lei nº 542/79, de 31 de Dezembro.

Decreto-Lei nº 170/ 80, de 29 de Maio.
Decreto-Lei nº 211/81, de 13 de Julho.
Decreto-lei nº 301/84, de 7 de Setembro.
Lei nº 46/ 86, de 14 de Outubro.
Decreto-lei nº 211-A/86, de 31 de Julho.
Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro.
Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro.
Decreto-lei nº 286/89, de 3 de Fevereiro.
Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio.
Despacho nº 45/SEEBS/92, de 19 de Novembro.
Despacho nº 45/SEEBS/SERE/ 93, de 24 de Dezembro.
Decreto-Lei nº 172 /91, de 10 de Maio.
Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho.
Decreto-Lei nº 141/93 de 26 de Abril.
Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de Julho.
Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96 de 10 Julho.
Despacho nº 130/ME/96.
Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro.
Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho.
Decreto-lei nº 147/97, de 11 de Junho.
Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho.
Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.
Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.
Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto.
Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto.
Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho.
Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro.
Despacho nº 13313/2003, de 8 de Julho.
Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro.
Decreto-Lei nº 35/2007, de 15 de Fevereiro.
Decreto Regulamentar nº 32/2007, de 29 de Março.
Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro.
Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.
Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.
Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Anexo 1 - Questionário aos docentes sobre o Coordenador de Estabelecimento

Anexo 2 - Questionário aos Coordenadores de Estabelecimento

Anexo 3 - Grelha de categorias e subcategorias

Anexo 4 - Guião para a entrevista aos Coordenadores de Estabelecimento

Anexo 5 - Guião para a entrevista aos membros do Conselho Executivo e Presidente de Assembleia de Escola

Anexo 6 - Guião para a entrevista aos Presidentes de Junta de Freguesia e Vereadora da Educação

Anexo 7 - Grelhas de Análise de Entrevistas

Anexo 8 - Médias das respostas aos Questionários dos Docentes sobre os Coordenadores

Anexo 9 - Médias das respostas aos Questionários dos Coordenadores

**Anexo 1 – Questionário aos Docentes sobre o Coordenador de
Estabelecimento**

Questionário aos docentes sobre o Coordenador de Estabelecimento

Este questionário é anónimo e visa recolher elementos acerca da opinião que tem sobre o Coordenador do seu Estabelecimento. As suas respostas são inteiramente confidenciais e os dados recolhidos serão objecto de tratamento estatístico sem quaisquer identificações de docentes, escolas ou Agrupamento.

A distribuição deste documento tem autorização prévia do Conselho Executivo do Agrupamento e do Coordenador deste estabelecimento.

Por favor, preencha o questionário individualmente. Sabemos que isto lhe vai ocupar algum do seu precioso tempo, por isso agradecemos a sua colaboração.

Muito obrigada.

Dora Fonseca Castro
Doutoranda da Universidade de Aveiro

Elementos Pessoais/Profissionais

Marque um **X** no ☐ correspondente à sua situação.

Sexo Feminino ☐ Masculino ☐

Idade Até 25 anos ☐ De 26 a 35 ☐ De 36 a 50 ☐ Mais de 50 ☐

Anos de Serviço nesta escola Até 1 ano ☐ De 1 a 3 ☐ Mais de 3 ☐

Anos de Serviço (total) Até 3 anos ☐ De 4 a 10 ☐ Mais de 10 ☐

Situação Profissional

Categoria Profissional

- Docente do Q.E. ☐ - Docente do Q.Z.P. ☐

- Prof. Titular ☐

- Docente Contratado ☐

- Professor ☐

Responda às questões utilizando a seguinte escala (escreva o número adequado no respectivo quadrado):

1 – Nunca **2 – Por vezes** **3 – Frequentemente** **4 – Sempre** **5 – Sem opinião/Não se aplica**

I – Clima da escola

O Coordenador de Estabelecimento:

1. Reconhece e valoriza expressamente a qualidade e o sucesso dos docentes do estabelecimento (comunicando-lhes essa sua apreciação) ☐
2. Organiza actividades de confraternização entre os docentes e/ou funcionários do estabelecimento ☐
3. Promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente ☐
4. É um elemento activo na organização e realização das actividades de estabelecimento ☐
5. Promove o diálogo e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos ☐
6. Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas ☐

7. Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de encaminhar os problemas para os órgãos de gestão do Agrupamento ☐
8. Promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola ☐

Se pretender (facultativo), escreva algo sobre este grupo de questões:

.....

.....

.....

.....

II – Liderança e gestão

O Coordenador de Estabelecimento:

9. Apresenta regras próprias para o funcionamento do estabelecimento (que não estão definidas para a totalidade do Agrupamento) ☐
10. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação ☐
11. Delega ou partilha tarefas com os docentes do estabelecimento ☐
12. Os seus valores e visão transparecem na sua actuação e nas suas prioridades ☐
13. Define objectivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes ☐
14. Valoriza mais a importância, a qualidade e os resultados do estabelecimento do que da totalidade do Agrupamento ☐
15. Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente na afirmação da identidade do estabelecimento ☐
16. Chama a atenção dos docentes para a qualidade e a melhoria do desempenho educativo do estabelecimento ☐
17. Reúne com todos os docentes do estabelecimento para discutir assuntos de gestão corrente ☐
18. Mantém uma relação positiva e articulada com os órgãos de gestão do Agrupamento ☐

Se pretender (facultativo), escreva algo sobre este grupo de questões:

.....

.....

.....

.....

III – Gestão curricular

O Coordenador de Estabelecimento:

19. Promove uma gestão eficiente dos tempos, espaços, recursos humanos e recursos materiais ☐
20. Constitui, para cada ano lectivo, as turmas/grupos de alunos ☐
21. Acompanha o desenvolvimento dos projectos curriculares de turma ☐

1 – Nunca

2 – Por vezes

3 – Frequentemente

4 – Sempre

5 – Sem opinião/Não se aplica

22. Promove momentos comuns entre os docentes do pré-escolar/1º ciclo para reflexão, planificação e articulação curricular ☐
23. Promove a realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios ☐
24. Organiza e planifica as actividades pedagógicas ao nível de estabelecimento (ex: visitas de estudo, festas, dramatizações, e outras) ☐
25. Visita as salas (de aula) dos professores e dos educadores do estabelecimento ☐
26. Resolve na escola os problemas disciplinares dos alunos evitando que sigam para o conselho executivo do Agrupamento ☐

Se pretender (facultativo), escreva algo sobre este grupo de questões:

.....

.....

.....

.....

IV – Gestão administrativa e financeira

O Coordenador de Estabelecimento:

27. Cumpre as orientações educativas, as directrizes e os regulamentos provenientes do conselho executivo do Agrupamento ☐
28. Assegura a elaboração e o envio dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou por outras entidades ☐
29. Gere de forma adequada as verbas destinadas ao estabelecimento ☐
30. É eficaz na calendarização de actividades e na gestão de recursos sem esperar pelas indicações do conselho executivo do Agrupamento ☐
31. Monitoriza o uso, a manutenção e a substituição de equipamento essencial à escola ☐
32. Gere de forma eficaz e autónoma as instalações educativas ☐
33. Supervisiona as instalações e a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras ☐

Se pretender (facultativo), escreva algo sobre este grupo de questões:

.....

.....

.....

.....

V – Relações com os pais e com a comunidade

O Coordenador de Estabelecimento:

34. Desenvolve relações com a comunidade e com os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola ☐

1 – Nunca

2 – Por vezes

3 – Frequentemente

4 – Sempre

5 – Sem opinião/Não se aplica

35. Promove a cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos ☐
36. Estabelece contactos directos com a Câmara Municipal ou com a Junta de Freguesia (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo) ☐
37. Contacta com pessoas, entidades ou órgãos da comunidade local sempre que necessário (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo) ☐
38. Encoraja relações entre a escola e os pais para a organização de actividades em conjunto ☐
39. Mantém uma relação positiva com os encarregados de educação mostrando-se receptivo para os atender ☐
40. Projecta e divulga uma imagem positiva do Estabelecimento na comunidade ☐
41. Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos ☐

Se pretender (facultativo), escreva algo sobre este grupo de questões:

.....

.....

.....

.....

VI – Resolução de problemas e tomada de decisões

O Coordenador de Estabelecimento:

42. Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes do estabelecimento ☐
43. Envolve todos os docentes na resolução de problemas de estabelecimento ☐
44. Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes ☐
45. Implementa processos participativos de tomada de decisões em vez de decidir sozinho ☐
46. Actua como mediador de conflitos e facilita soluções em vez de os encaminhar para os órgãos de gestão do Agrupamento ☐
47. Pede aos elementos do conselho executivo do Agrupamento para se deslocarem ao estabelecimento para resolver problemas diversos ☐

Se pretender (facultativo), escreva algo sobre este grupo de questões:

.....

.....

.....

.....

Facultativo: Outro comentário/consideração sobre as funções ou o perfil do Coordenador de Estabelecimento

.....

.....

.....

.....

.....

Muito obrigada pela sua colaboração

1 – Nunca

2 – Por vezes

3 – Frequentemente

4 – Sempre

5 – Sem opinião/Não se aplica

Anexo 2 – Questionário aos Coordenadores

Questionário aos Coordenadores de Estabelecimento

Este questionário é anónimo e visa recolher elementos acerca da opinião que tem sobre o Coordenador do seu Estabelecimento. As suas respostas são inteiramente confidenciais e os dados recolhidos serão objecto de tratamento estatístico sem quaisquer identificações de docentes, escolas ou Agrupamento.

A distribuição deste documento tem autorização prévia do Conselho Executivo do Agrupamento e do Coordenador deste estabelecimento.

Por favor, preencha o questionário individualmente. Sabemos que isto lhe vai ocupar algum do seu precioso tempo, por isso agradecemos a sua colaboração.

Muito obrigada.

Dora Fonseca Castro
Doutoranda da Universidade de Aveiro

Elementos Pessoais/Profissionais

Marque um **X** no ☐ correspondente à sua situação.

Sexo Feminino ☐ Masculino ☐

Idade Até 25 anos ☐ De 26 a 35 ☐ De 36 a 50 ☐ Mais de 50 ☐

Anos de Serviço nesta escola Até 1 ano ☐ De 1 a 3 ☐ Mais de 3 ☐

Anos de Serviço (total) Até 3 anos ☐ De 4 a 10 ☐ Mais de 10 ☐

Situação Profissional

Categoria Profissional

- Docente do Q.E. ☐ - Docente do Q.Z.P. ☐

- Prof. Titular ☐

- Docente Contratado ☐

- Professor ☐

Responda às questões utilizando a seguinte escala (escreva o número adequado no respectivo quadrado):

1 – Nunca 2 – Por vezes 3 – Frequentemente 4 – Sempre 5 – Sem opinião/Não se aplica

I – Clima da escola

Enquanto Coordenador de Estabelecimento:

1. Reconhece e valoriza expressamente a qualidade e o sucesso dos docentes do estabelecimento (comunicando-lhes essa sua apreciação) ☐
2. Organiza actividades de confraternização entre os docentes e/ou funcionários do estabelecimento ☐
3. Promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente ☐
4. É um elemento activo na organização e realização das actividades de estabelecimento ☐
5. Promove o diálogo e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos ☐
6. Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas actividades pedagógicas ☐

7. Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de encaminhar os problemas para os órgãos de gestão do Agrupamento ☐
8. Promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola ☐

Se pretender (facultativo), escreva algo sobre este grupo de questões:

.....

.....

.....

.....

II – Liderança e gestão

Enquanto Coordenador de Estabelecimento:

9. Apresenta regras próprias para o funcionamento do estabelecimento (que não estão definidas para a totalidade do Agrupamento) ☐
10. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação ☐
11. Delega ou partilha tarefas com os docentes do estabelecimento ☐
12. Os seus valores e visão transparecem na sua actuação e nas suas prioridades ☐
13. Define objectivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes ☐
14. Valoriza mais a importância, a qualidade e os resultados do estabelecimento do que da totalidade do Agrupamento ☐
15. Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente na afirmação da identidade do estabelecimento ☐
16. Chama a atenção dos docentes para a qualidade e a melhoria do desempenho educativo do estabelecimento ☐
17. Reúne com todos os docentes do estabelecimento para discutir assuntos de gestão corrente ☐
18. Mantém uma relação positiva e articulada com os órgãos de gestão do Agrupamento ☐

Se pretender (facultativo), escreva algo sobre este grupo de questões:

.....

.....

.....

.....

III – Gestão curricular

Enquanto Coordenador de Estabelecimento:

19. Promove uma gestão eficiente dos tempos, espaços, recursos humanos e recursos materiais ☐
20. Constitui, para cada ano lectivo, as turmas/grupos de alunos ☐
21. Acompanha o desenvolvimento dos projectos curriculares de turma ☐

1 – Nunca

2 – Por vezes

3 – Frequentemente

4 – Sempre

5 – Sem opinião/Não se aplica

22. Promove momentos comuns entre os docentes do pré-escolar/1º ciclo para reflexão, planificação e articulação curricular ☐
23. Promove a realização de actividades pedagógicas comuns aos alunos dos diferentes ciclos, facilitando intercâmbios ☐
24. Organiza e planifica as actividades pedagógicas ao nível de estabelecimento (ex: visitas de estudo, festas, dramatizações, e outras) ☐
25. Visita as salas (de aula) dos professores e dos educadores do estabelecimento ☐
26. Resolve na escola os problemas disciplinares dos alunos evitando que sigam para o conselho executivo do Agrupamento ☐

Se pretender (facultativo), escreva algo sobre este grupo de questões:

.....

.....

.....

.....

IV – Gestão administrativa e financeira

Enquanto Coordenador de Estabelecimento:

27. Cumpre as orientações educativas, as directrizes e os regulamentos provenientes do conselho executivo do Agrupamento ☐
28. Assegura a elaboração e o envio dos documentos solicitados pelo conselho executivo ou por outras entidades ☐
29. Gere de forma adequada as verbas destinadas ao estabelecimento ☐
30. É eficaz na calendarização de actividades e na gestão de recursos sem esperar pelas indicações do conselho executivo do Agrupamento ☐
31. Monitoriza o uso, a manutenção e a substituição de equipamento essencial à escola ☐
32. Gere de forma eficaz e autónoma as instalações educativas ☐
33. Supervisiona as instalações e a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras ☐

Se pretender (facultativo), escreva algo sobre este grupo de questões:

.....

.....

.....

.....

V – Relações com os pais e com a comunidade

Enquanto Coordenador de Estabelecimento:

34. Desenvolve relações com a comunidade e com os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola ☐

35. Promove a cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos ☐
36. Estabelece contactos directos com a Câmara Municipal ou com a Junta de Freguesia (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo) ☐
37. Contacta com pessoas, entidades ou órgãos da comunidade local sempre que necessário (sem para isso solicitar autorização ao conselho executivo) ☐
38. Encoraja relações entre a escola e os pais para a organização de actividades em conjunto ☐
39. Mantém uma relação positiva com os encarregados de educação mostrando-se receptivo para os atender ☐
40. Projecta e divulga uma imagem positiva do Estabelecimento na comunidade ☐
41. Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos ☐

Se pretender (facultativo), escreva algo sobre este grupo de questões:

.....

.....

.....

.....

VI – Resolução de problemas e tomada de decisões

Enquanto Coordenador de Estabelecimento:

42. Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes do estabelecimento ☐
43. Envolve todos os docentes na resolução de problemas de estabelecimento ☐
44. Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes ☐
45. Implementa processos participativos de tomada de decisões em vez de decidir sozinho ☐
46. Actua como mediador de conflitos e facilita soluções em vez de os encaminhar para os órgãos de gestão do Agrupamento ☐

Se pretender (facultativo), escreva algo sobre este grupo de questões:

.....

.....

.....

.....

Facultativo: Outro comentário/consideração sobre as funções ou o perfil do Coordenador de Estabelecimento

.....

.....

.....

.....

Muito obrigada pela sua colaboração

1 – Nunca

2 – Por vezes

3 – Frequentemente

4 – Sempre

5 – Sem opinião/Não se aplica

Anexo 3 - Grelha de Categorias e Subcategorias

Anexo 3 - Categorias e subcategorias

Categorias	Códigos	Subcategorias	Códigos
Clima de escola	A	Reconhecimento e Valorização da Qualidade e do Sucesso	A 1
		Organização de actividades de confraternização	A 2
		Existência de Espaços de reflexão	A 3
		Diálogo e Cooperação	A4
Liderança e Gestão	B	Existência de objectivos e instrumentos de gestão específicos	B1
		Identidade	B 2
		Relação com os órgãos de Gestão	B 3
		Informações e Canais de Comunicação	B 4
		Instrumentos de gestão	B 5
Gestão Curricular	C	Supervisão do trabalho pedagógico e dos instrumentos de gestão	C 1
		Articulação e sequencialidade entre ciclos	C 2
		Intercâmbios entre Pré/1º Ciclo	C3

		Gestão das actividades e dos Recursos	C4
Gestão administrativa e financeira	D	Cumprimento orientações/preenchimento de documentação	D 1
		Gestão Financeira	D2
		Gestão e supervisão de instalações e monitorização de equipamentos	D 3
Relação com o meio e com os pais	E	Contactos e parcerias com pessoas/instituições	E 1
		Atendimento aos pais e encarregados de educação	E 2
		Publicitação de trabalhos/imagem da escola	E 3
Resolução de problemas e tomada de decisões	F	Implementação de processos participativos de tomada de decisões	F 1
		Visitas do CE à escola para resolver problemas	F 2

Anexo 4 – Guião de Entrevista ao Coordenador de Estabelecimento

Guião da Entrevista ao Coordenador

1. Clima de escola

- 1.1** - Tendo em conta o grupo de questões sobre o Clima da Escola, por favor, acrescente o que considerar pertinente.
- 1.2** - De que forma reconhece e valoriza a qualidade e sucesso dos docentes?
- 1.3** - Dê exemplos de actividades de confraternização entre docentes e/ou funcionários.
- 1.4** - É possível resolver os problemas do estabelecimento sem os encaminhar para os órgãos de gestão do agrupamento?

2. Liderança e gestão

- 2.1** Tendo em conta o grupo de questões sobre liderança e gestão, por favor, acrescente o que considerar pertinente.
- 2.2** Existem objectivos e regras próprias de funcionamento do estabelecimento? Dê exemplos.
- 2.3** De que forma o estabelecimento impõe a sua identidade? Por favor descreva alguma situação crítica a este respeito.
- 2.4** Há obstáculos para o desenvolvimento da cultura de experimentação e inovação tendo em conta a nova realidade organizacional – os agrupamentos de escolas?
- 2.5** Há obstáculos ou não para o desenvolvimento de uma cultura de participação, de discussão e partilha de tarefas no estabelecimento que coordena? Dê exemplos
- 2.6** Como é a relação com os órgãos de gestão do Agrupamento?
- 2.7** As informações do Conselho Pedagógico e Conselho Executivo como lhe são transmitidas? E como se transmitem as informações deste estabelecimento para os referidos órgãos de gestão?

3. Gestão curricular

- 3.1** De que forma o Coordenador de Estabelecimento gere o currículo?
- 3.2** Dê exemplos da realização de actividades pedagógicas entre ciclos.
- 3.3** Há registos de momentos comuns entre os docentes do pré-escolar/1º ciclo para reflexão, planificação e articulação curricular.
- 3.4** Que obstáculos identifica ao nível da gestão curricular?

4. Gestão administrativa e financeira

4.1 Em termos de gestão administrativa e financeira quais são as margens de autonomia e os grandes obstáculos.

4.2 Há verbas destinadas à escola? São geridas de forma autónoma?

4.3 Há regulamento próprio do estabelecimento?

4.4 Há muitas directrizes do CE?

5. Relação com pais e com a comunidade

5.1 Têm autonomia para estabelecer contactos com instituições nomeadamente com a junta e câmara?

5.2 Como é que a escola divulga a sua imagem?

6. Tomada de decisões e resolução de problemas

6.1 quando há situações problemáticas como procedem?

**Anexo 5 – Guião de Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo,
Vice- Presidentes e Presidente de Assembleia de Escola**

Guião para Entrevista

Presidente, Vice-presidente do Conselho Executivo e Presidente de Assembleia de Escola

1- De um modo geral, qual a sua opinião sobre o papel desempenhado pelos Coordenadores de Estabelecimento deste agrupamento?

2– Clima

2.1 Na sua opinião, os Coordenadores de Estabelecimento têm um papel significativo na promoção de um bom clima na escola? De que modo?

2.2 Quando há problemas na escola (conflitos) como actuam os Coordenadores?

3 – Liderança e Gestão

3.1 Acha que os Coordenadores de Estabelecimento apresentam regras próprias/instrumentos de gestão específicos para a sua escola ou seguem apenas aquelas que são definidas para o Agrupamento?

3.2 Na sua perspectiva os Coordenadores delegam tarefas /responsabilidades nos colegas de escola ou assumem sozinhos os trabalhos de coordenação?

3.3 Como caracteriza a relação que os Coordenadores têm com o Conselho Executivo/Escola-sede?

3.4 Na sua opinião os Coordenadores deveriam fazer parte dos principais Órgãos de gestão do Agrupamento como por exemplo o Conselho Pedagógico?

3.5 Acha que as competências que lhes são atribuídas são suficientes ou têm que tomar decisões para além do previsto?

3.6 Que obstáculos é que os Coordenadores enfrentam e que lhe dificultam as funções de coordenação?

3.7 Na prática, em que dimensão (administrativa ou pedagógica) é que os Coordenadores têm um papel mais activo?

4-Gestão Curricular

4.1 O Coordenador tem um papel activo na gestão curricular da escola que coordena? (gestão dos espaços, tempos, formação de turmas, articulação curricular,...)

5 – Gestão Administrativa e Financeira

5.1 Qual é a margem de autonomia que os Coordenadores possuem para gerir administrativamente e financeiramente a escola?

5.2 Acha que as escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância deveriam ter mais autonomia financeira e administrativa ou o modelo actual está adequado?

6 – Relações com os pais e com a comunidade

6.1 Quando é necessário tomar decisões ou estabelecer contactos ao nível local (Juntas/Câmaras/empresas) tem algumas tarefas/autonomia ou é tudo tratado com o C.E.? E com as famílias?

7 – Resolução de Problemas e Tomada de Decisões

7.1 Neste Agrupamento os Coordenadores, normalmente, tomam decisões em termos individuais ou implementam processos participativos?

7.2 Os Coordenadores costumam pedir aos elementos do Conselho Executivo para se deslocarem ao Estabelecimento? Em que situações?

8. Acha que era necessário alterar o estatuto e as funções do Coordenador para que pudesse exercer as suas funções de forma mais proveitosa ou está bem como actualmente?

9. Por fim, tem mais alguma opinião sobre este assunto que queira referir?

**Anexo 6 – Guião para Entrevista ao Vereador e Presidente da Junta de
Freguesia**

Guião para Entrevista
Presidente da Junta de Freguesia/ Vereador

1. Liderança e Gestão

1.1 Qual a sua opinião, de um modo geral, sobre os Coordenadores de Escola com quem contacta?

1.2 Costuma tratar assuntos directamente com os Coordenadores de Escola?

1.3 Quando isso acontece, acha que eles têm poder de decisão ou dependem do C.E. do Agrupamento?

2 – Gestão Administrativa e Financeira

2.1 Em seu entender, as escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância deveriam ter mais autonomia financeira e administrativa ou o modelo actual está adequado?

2.2 A Junta /Câmara disponibiliza alguma verba em particular para as Escolas do 1º ciclo e Jardins-de-infância? Para que fins? A quem é entregue?

2.3 Quando se estabelecem parcerias ou se desenvolvem projectos promovidos pela Autarquia (para as Escolas do 1º ciclo e Jardins de Infância) com quem costumam contactar?

2.4 Como se processa a monitorização e substituição dos equipamentos?

3 – Relações com os pais e com a comunidade

3.1 Quando é necessário estabelecer contactos com as escolas do 1º ciclo/Jardins de Infância quais as diligências que são tomadas pela Junta/Câmara?

3.2 Quando os Coordenadores das escolas/Jardins de Infância querem contactar com os serviços da Junta ou Câmara quais as diligências que tomam?

3.3 Que tipo de serviços, normalmente, são pedidos pelos Coordenadores de Estabelecimento à Junta/Câmara?

3.4 Prefere tratar dos assuntos destas escolas directamente com os Coordenadores ou com o Conselho Executivo?

4. Antes de haver Agrupamentos existia o Director de Escola (1º Ciclo e II). Quais as diferenças que existem entre a situação anterior e a situação actual?

5. Por fim, tem mais alguma opinião sobre este assunto que queira referir?

Anexo 7 - Grelhas de Análise de Entrevistas

Grelha de Análise de Entrevista					
Entrevista nº 1 - Coordenador da Escola <i>Rio Minho</i>					
Categorias	Código	Sub -categorias	Código	Frases Ilustrativas	Inferências
Clima de escola	A	Reconhecimento e Valorização da Qualidade e Sucesso	A1	“Aqui cada docente vai resolvendo o seu trabalho e não há muito o costume de estar a valorizar o trabalho de cada um; somos poucos, há o horário... uma colega do pré-escolar tem o horário normal, eu trabalho da 1 h às 6, outra colega é das 8 à 1 h....é difícil encontrarmo-nos.”	- Não há cultura de valorizar o trabalho dos colegas. - Trabalho centrado no individualismo
		Organização de actividades De confraternização	A2	“Há poucas actividades em conjunto, por exemplo na Páscoa fizemos tudo separado. Temos dificuldades em estarmos todas juntas.”	- Poucos professores e horários incompatíveis são as razões que justificam o pouco convívio e a quase ausência de actividades conjuntas.
		Existência de Espaços de reflexão	A3		- Não se regista.
		Diálogo e Cooperação	A4	“não há uma sala onde possamos reunir[...].temos uma programação a cumprir ...matéria que tem que ser dada...”	- Não há condições para a existência de uma cultura de colaboração.
Liderança e Gestão	B	Existência de objectivos e instrumentos de gestão específicos	B1	“Não aqui não. As regras são as do Agrupamento”	- Não existência de objectivos próprios da escola
		Preservação da Identidade do estabelecimento	B2	“Preocupo-me mas nunca fiz nada para mudar. Por exemplo, com a nova legislação do director se não escolher ninguém do pré e do 1º ciclo esse problema vai acentuar-se pois se só forem professores do 2º ou do 3º ciclo eles não sabem muito bem os nossos problemas.” Nos agrupamentos está tudo feito à semelhança do 2 e 3º ciclos”	- sensibilização da coordenadora para o facto mas não desencadeia acções que provoquem mudanças.
		Relação com os órgãos de Gestão	B3	“...há abertura do Conselho executivo....”	- Relacionamento bom

		Informações e Canais de Comunicação	B4	<p>“ as informações do Conselho Pedagógico chegam através da coordenadora do Conselho de docentes. Quinta ou sexta temos que ir à nossa gestora na secretaria para dar ou receber informações e documentos do Conselho Executivo...”</p> <p>“...sabemos as coisas muito tarde, às vezes já passou muito tempo e nós não podemos pôr os problemas das nossas escolas porque são muitas...o agrupamento é muito grande...e a coordenadora não consegue reunir todos os problemas...”</p> <p>“...contacto pessoalmente a vice-presidente para tratar de problemas...”</p> <p>“Normalmente é assim : as informações são dadas em conselho de docentes ou através da nossa gestora...”</p>	<p>- Presença de uma relação fechada e burocratizada.</p> <p>- Agrupamento grande o que dificulta a participação efectiva.”</p> <p>Há canais formais de comunicação: as vice-presidentes entram em contacto directo com os coordenadores normalmente via telefone. Cada coordenador tem uma gestora (secretaria da Escola-sede) para tratar dos assuntos das escolas.</p> <p>- Os representantes do Pré-escolar e do 1º ciclo não conseguem transmitir todas as informações e preocupações do C.P. para os estabelecimentos/docentes e o contrário ou seja levar todos os problemas e assuntos a discutir dos estabelecimentos ao C.P.</p>
		Instrumentos de gestão	B5	<p>“ não existem[...]os documentos são os mesmos do Agrupamento...”</p> <p>“...no Plano de Actividades só estão algumas, temos outras só da escola e Jardim...”</p>	<p>- não existem instrumentos de gestão do estabelecimento específicos.</p> <p>-Existência de Actividades específicas da escola que não estão integradas no Plano Anual de Actividades do Agrupamento.</p>
		Supervisão do trabalho pedagógico e dos instrumentos de gestão	C1	<p>“Visito as salas só se for preciso...”</p> <p>Não há uma partilha, se houver dúvidas partilho com a colega do 1º ciclo....com a colega do pré, não. “</p>	<p>O coordenador não tem como prática a supervisão do trabalho pedagógico.</p> <p>Não há partilha nem supervisão no que diz</p>
Gestão Curricular	C	Articulação e sequencialidade entre ciclos.	C2	<p>“...não há momentos de reflexão devido aos horários...”</p>	-Não se registam momentos de reflexão.
				<p>“fazemos a feira de S.Martinho, o magusto, o almoço de Natal, fomos</p>	-Registam-se muitos momentos/actividades de intercâmbio

		Intercâmbios entre Pré/1º Ciclo	C3	cantar os Reis, a horta e os espantalhos, o Dia Mundial da Criança, há momentos de intercâmbio....”	entre o pré-escolar e o 1º ciclo relacionados com as épocas festivas.
		Gestão das actividades e dos Recursos	C4	“ as turmas são feitas aqui, no pré-escolar é a educadora...”	- A gestão dos grupos é feita no 1º ciclo pela coordenadora e no pré pela educadora.
Gestão administrativa e financeira	D	Cumprimento orientações/preenchimento de documentação	D1	“...sim cumprio o que é preciso...”	- Cumprimento das orientações e formalidades.
		Gestão Financeira	D2	“o agrupamento dá uma verba para o 2º , 3º ciclos e par o pré-escolar mas para o 1º ciclo não há nada....até material arranjamos agora alguns instrumentos musicais por causa das AECs com um projecto. As autarquias dizem que não têm dinheiro até para arranjar um telhado...”	-Não há verbas.
		Gestão e supervisão de instalações e monitorização de equipamentos	D3		-Não há registos.
Relação com o meio e com os pais	E	Contactos e parcerias com pessoas/instituições	E1		-Não há registos.
		Atendimento aos pais e encarregados de educação	E2		-Não há registos.
		Publicitação de trabalhos/imagem da escola	E3		-Não há registos.
Resolução de problemas e tomada de decisões	F	Implementação de processos participativos de resolução de problemas e tomada de decisões	F1		-Não há registos.
		Visitas do CE à escola para resolver problema.	F2		-Não há registos.

Grelha de Análise de Entrevista					
Entrevista nº 2 - Coordenador da Escola <i>Rio Vouga</i>					
Categorias	Código	Sub -categorias	Código	Frases Ilustrativas	Inferências
Clima de escola	A	Reconhecimento e Valorização da Qualidade e Sucesso	A1	“Costumo dizer isso à própria pessoa; eu não concordo nada que os professores com mais experiência são melhores que os mais novos; se algumas coisas os mais velhos podem ensinar aos mais novos o contrário também acontece; eu já aprendi muito com colegas mais novos; [...] é importante sermos profissionais, acho até, que os professores de hoje estão mais treinados para enfrentar os desafios; [...]às vezes fico com cópias de trabalhos,...nós trocamos muitos trabalhos.”	- Existência de reconhecimento do trabalho realizado pelos colegas em especial os mais novos
		Organização de actividades De confraternização	A2	“Eu acho que é importante haver momentos de confraternização mas é preciso haver condições; o facto de ser muita gente, vários horários é complicado. Se todos começássemos à mesma hora! Há professores que durante a semana eu não os vejo; [...] Se nós queremos fazer uma reunião eu tenho que ficar aqui até às seis e meia.”	- Falta de condições para a existência de momentos de confraternização
		Existência de Espaços de reflexão	A3		- Não há registos.
		Diálogo e Cooperação	A4	“Há falta de espaços e horários distintos o que prejudica a cooperação....” “Em vez de ter um coordenador que só ele é que sabe, toda a gente é chamada a dar a opinião. Toda a informação, mesmo a parte burocrática qualquer documento [...] se for preciso qualquer coisa e eu não esteja cá, qualquer professor sabe gerir essa parte e quando não sabe liga-me...” A autonomia é fictícia seja da escola ou de agrupamento é fictícia...na prática...há coisas minúsculas que é preciso comprar e nós não temos dinheiro...nós temos a escola completamente degradada e não podemos fazer nada porque não temos verbas....”	-Dificuldade em dialogar e cooperar devido à falta de condições :espaços, tempos e horários.
Liderança e Gestão	B	Existência de objectivos e instrumentos de gestão específicos	B1		- Não se regista.
		Preservação da Identidade do estabelecimento	B2	“A forma de trabalhar e gerir as escolas do 1º ciclo é completamente diferente dos outros níveis...a monodocência.....uma coisa que aconteceu de bom foi que os professores das variantes que tiveram oportunidade de passar de um ciclo para	- A coordenadora entende que a forma de trabalhar e gerir as escolas do 1º ciclo é completamente diferente da dos

				<p>o outro e aperceberam-se de uma realidade e de outra. Até aí não havia a mínima noção. A forma de trabalhar e de nos relacionarmos com as pessoas é diferente dos professores dos outros ciclos e isso tem que ser preservado...”</p> <p>“os coordenadores têm que ser capazes de saber gerir a diferença.; por isso, é que no CE têm que estar docentes de todos os ciclos, e, por isso, houve uma evolução.”</p>	<p>outros níveis.</p> <p>-os coordenadores têm que ser capazes de gerir as especificidades.</p> <p>O reconhecimento de que os ciclos são diferentes é que levou a que houvesse necessidade de ter um elemento representante de cada nível no CE. Segundo a coordenadora esse aspecto foi uma grande evolução.</p>
		Relação com os órgãos de Gestão	B3	<p>“é a melhor! Tenho que comunicar tudo mas de qualquer forma às vezes resolvo. Eu dou ideias e eles aceitam os meus alertas. Aconteceu que eu identifiquei uma falha num impresso. Dei a minha sugestão e elas anotam as sugestões e portanto mostra abertura. Só vou lá quando preciso, só telefono quando preciso. Mas eles dão autonomia, dizem: olha resolve tu!”</p> <p>“Este CE é muito aberto e compreensível. Conheço alguns que é preciso marcar a hora para falar. Ali não... se estiverem atendem-nos...é uma coisa que eu acho espantosa porque na maior parte dos conselhos é preciso marcar e esperar”</p>	<p>- Relação com os órgãos de gestão de topo muito boa. Mantém uma relação aberta. Os elementos do CE aceitam as sugestões e dão autonomia para resolver muitos assuntos.</p> <p>-Há muita disponibilidade da parte dos elementos do CE para atender os coordenadores.</p>
		Informações e Canais de Comunicação	B4	<p>“Nós temos aqui um professor na escola que está no CP e por isso temos sorte se tivermos alguma dúvida , ela pergunta. Ela faz questão de não antecipar as informações mas se eu tiver alguma dúvida ou, se quero alguma informação eu pergunto-lhe”.</p> <p>“As informações do CP chegam através do coordenador de docentes...”</p> <p>“As informações do CE são através de telefone...nós somos obrigados a ir uma vez por semana ao agrupamento (temos uma gestora na secretaria) o que já facilita a comunicação e depois temos o telefone...”</p>	<p>- Como a coordenadora de docentes que tem assento no C P é da escola por vezes a coordenadora rompe com os canais formais instituídos e pergunta directamente à coordenadora de docentes o que se passou e o mesmo acontece quando tem alguma dúvida sobre algum assunto.</p> <p>- Cada coordenador tem uma gestora (secretaria da Escola-sede) para tratar dos assuntos das escolas.</p> <p>- Os representantes do Pré-escolar e do 1º ciclo não conseguem transmitir todas as informações e preocupações do</p>

					C.P. para os estabelecimentos/docentes e o contrário ou seja levar todos os problemas e assuntos a discutir dos estabelecimentos ao C.P.
		Instrumentos de gestão	B5	“Na construção do PE houve auscultação de todos os docentes e dos coordenadores também mas não de forma especial...”	- Auscultação de todos os docentes para a elaboração do PE . Os coordenadores não foram ouvidos numa condição especial.
Gestão Curricular	C	Supervisão do trabalho pedagógico e dos instrumentos de gestão	C1	“Quando há casos de indisciplina eu entro em acção...vou ver, falo com o professor, chamo cá o encarregado de educação e vamos todos conversar...de outra forma não.” “Eu não vou ver mas sei que toda a gente tem e que fica feito fica!”	- A supervisão é apenas feita m condições excepcionais especialmente em casos de indisciplina dos adultos. -Não há supervisão dos PCT.
		Articulação e sequencialidade entre ciclos.	C2	“Nesta escola é tudo muito mais difícil do que nas outras escolas do agrupamento: há dois edifícios, horários incompatíveis.Os professores não se encontram. Uns trabalham só de manhã, outros trabalham só de tarde, outros trabalham de manhã e de tarde. Por exemplo para nos reunirmos, temos que obrigar a ficar aqui à espera os professores que saiem às treze até às seis e meia da tarde para reunirem...e a maioria dos professores que aqui trabalha é de longe e isso dificulta a planificação e articulação quer entre ciclos quer entre escolas.” “Eu conheço mal o programa do Pré-escolar...eu penso que ninguém faz isso tem de haver um conhecimento dos educadores do que os professores do 1º ciclo fazem e o mesmo ao contrário...tem de haver um conhecimento dos professores do 1º ciclo em relação ao que os educadores fazem.A ideia que os educadores têm é que os meninos vêm para aqui aprender a ler, a escrever e a contar...e há muito mais coisas fundamentais que têm que ser trabalhadas.” “Embora digam que se fazem reuniões na prática não se reflecte...é o dizer que há sem haver...”	-Não se registam reuniões de planificação nem momentos de reflexão entre docentes de ciclos diferentes nem entre o pré/1º ciclo nem 1º ciclo/2º ciclo (entre escolas). - Registam-se muitas dificuldades para que os professores se encontrem, horários diferentes (há professores que nunca se encontram), a Pré não está no mesmo recinto que o 1º ciclo, professores que vivem. - Desconhecimento da parte dos professores da realidade no jardim de infância e das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. - existe uma sensibilidade da parte da coordenadora para a necessidade de um conhecimento mais aprofundado das realidades dos diferentes níveis. -na opinião da

				coordenadora diz-se que se fazem reuniões de articulação mas, na verdade, elas não o são efectivamente.
		Intercâmbios entre Pré/1º Ciclo	C3	<p>“É muito difícil fazer actividades em conjunto com outras escolas em especial com aquelas que estão longe...é preciso transportes...como se transportam duzentas crianças? Há actividades entre várias escolas a nível do agrupamento; agora, nós nunca participamos...”</p> <p>“Fazemos umas visitinhas entre o pré e o 1º ciclo...”</p>
		Gestão das actividades e dos Recursos	C4	<p>Não é possível substituir ninguém. O CE não envia ninguém para substituir o pessoal docente (quando algum docente falta) e o mesmo acontece com o pessoal auxiliar.</p> <p>- Em caso de avaria de algum equipamento a coordenadora entra em contacto com a Junta (directamente) para tentar solucionar o problema.</p> <p>-A gestão das actividades é feita de forma partilhada pois a coordenadora não consegue dar as respostas necessárias devido à falta de condições ex. O telefone encontra-se na outra escola.</p> <p>-Falta de materiais básicos e de mobiliário adequado. A coordenadora teve que se impor e ter uma atitude mais ousada para conseguir alguns materiais que já há muito tempo estavam prometidos.</p> <p>- a autonomia está a diminuir. Os professores não podem sair com os alunos à rua nem ao comércio local, nem a um local que de repente se tornou importante visitar atendendo ao rumo dos trabalhos pedagógicos porque não estava no Plano</p>

				<p>vinham outros professores da EB 2,3 mas não....”</p> <p>“não temos muita autonomia ...por exemplo queremos ir até ao exterior...hoje as regras são se pusermos o pé fora do portão estamos condicionados pelo seguro...cada vez mais estão a obrigar os meninos a estar dentro da sala de aula...eu acho que há coisas que não eram necessárias....sempre que há uma saída temos que comunicar e é ao...resolvo aqui e nem sequer peço ao CE para resolver ...também ninguém vem de outra escola....diziam eles que vinham outros professores da eb 2,3 mas não. [...]. Não temos muita autonomia. Por exemplo queremos ir até ao exterior...hoje as regras são: se pusermos o pé fora do portão está condicionado pelo seguro. Cada vez mais estão a obrigar os meninos a estar dentro da sala de aula...eu acho que há coisas que não eram necessárias. Sempre que há uma saída temos que comunicar e é ao agrupamento pois só ele pode accionar o seguro...daí, acho que perdemos muita autonomia. Eu por exemplo tenho ali uma vizinha que tem galinhas e íam nascer os pintainhos. Então eu peguei nos meus alunos e fui lá, sem autorização é certo, mas era logo aqui ao lado e eu fui. Quero lá saber!...”</p>	<p>Anual de Actividades e porque o seguro não está accionado. Por vezes, para que as crianças tenham experiências ricas e diversificadas é necessário infringir a lei.</p>
Gestão administrativa e financeira	D	Cumprimento orientações/preenchimento de documentação	D1	<p>“Eu cumprio. Mas eu trabalho em função dos alunos; o que nos é pedido são projectos, projectos, papéis, impressos, impressos, impressos...”</p> <p>Eu nunca trabalhei em função da estatística.</p> <p>Por amor de Deus, eu sou contra o excesso de papéis. Faço na teoria aquilo que eles querem que eu faça, mas na prática não faço “</p>	
		Gestão Financeira	D2	<p>“esta escola não tem verbas; nem um centímo.nunca tive um centímo dado por ninguém. Agora vou pedindo ao presidente da Junta ou então ainda faço outra coisa; se eu preciso rápido compro com o meu dinheiro e, depois, mando a factura à Junta e, depois, eles pagam. Do agrupamento não há nenhuma verba. [...] eu tenho que comprar com o meu dinheiro coisas básicas tais como envelopes, as cadernetas dos alunos, o livro de registo de faltas para os professores... eu pus logo os 50 euros meus e depois espero o tempo que os pais entenderem....as faltas dos professoresà medida que os professores vão faltando que vão dando 15 cents...é assim não é pelo dinheiro em si, é a atitude. O que mereciam era que nós não colaborassemos com isto...não havia não havia...”</p> <p>“não tem jeito nenhum então eu agora é que tenho que comprar as cadernetas dos alunos e se os pais não quiserem as cadernetas...eu é fico sem o dinheiro...”</p>	<p>-A escola não dispõe de verbas próprias.</p> <p>-A escola solicita os materiais que precisa à Junta.</p> <p>-Os professores colaboram ou chegam mesmo adiantar algumas verbas para a realização de actividades.</p> <p>-a coordenadora tem que adiantar verbas próprias para adquirir impressos e material de desgaste (envelopes e selos) para o funcionamento administrativo da escola e as cadernetas dos alunos de toda a escola. Depois aguarda que os colegas ou pais façam os pagamentos</p>

					respectivos aos materiais de natureza burocrática.
		Gestão e supervisão de instalações e monitorização de equipamentos	D3	<p>“Falta de tempo, é muito complicado ter uma turma depois há um telefonemao telefone está no outro edifício que fica um pouco afastado daqui ou, então, outros assuntos urgentes que me obrigam a sair da sala e eu não acho isso correcto...é por isso que eu, às vezes, peço aos colegas para atenderem e digolhes:</p> <p>- vê lá se podes tratar tu do assunto e só me chamas se for mesmo preciso!</p> <p>Senão eu estou continuamente a sair de sala. Tem que haver condições para se exercerem as funções. Aqui é tudo disperso...há duas escolas, há actividades no edifício da Junta, a cantina é noutra edifício e eu tenho que fazer a supervisão de tudo isso. Pediram-me para fazer o inventário da escola e da biblioteca.....eu fiquei aqui dias e dias a fazer isso. Não é em tempo de aulas que se consegue...é que eu tenho turma e tenho tudo para fazer como os outros professores.”</p>	<p>- Falta de tempo. A coordenadora tem muitos obstáculos para poder exercer as funções de coordenação. Tem turma, a escola é grande, os serviços estão dispersos e não tem telefone nem internet no seu local de trabalho. O telefone encontra-se no outro edifício (outra escola).</p>
Relação com o meio e com os pais	E	Contactos e parcerias com pessoas/instituições	E1	<p>“As pessoas vêm à escola e eu autorizo; se eu preciso de alguma coisa ou alguma coisa que avaria eu contacto directamente com a Junta, tem que ser resolvido na hora. A Junta já nos criou certos estabelecimentos que tem conta, compramos os tinteiros sempre no mesmo sítio, os produtos de limpeza sempre no mesmo sítio...depois é a Junta e os estabelecimentos comerciais que fazem as contas...não temos que comunicar ao agrupamento.”</p>	<p>- Autonomia para estabelecer contactos e para colaborar com pessoas e entidades.</p> <p>-A Junta toma decisões de como facultar ou permitir a aquisição de materiais às escolas.</p> <p>-A Junta tem um papel autonomo junto da escola sem ter que prestar contas ao agrupamento.</p> <p>-Os serviços locais aliam-se para resolver a falta de materiais da escola.</p>
		Atendimento aos pais e encarregados de educação	E2	<p>“Sempre, sempre, sempre. Desde que o professor seja profissional, cumpra os horários, corre tudo bem. Agora, se o professor falha, tem os pais à perna. Aqui nunca houve processos; agora, qualquer professor está aberto aos pais.”</p>	<p>- Flexibilidade e abertura para atendimento aos pais.</p>
		Publicitação de trabalhos/imagem da escola	E3		<p>- não se regista um trabalho especificamente voltado para publicitação da escola e trabalho da mesma.</p>
				<p>“Em vez de ter um coordenador que só ele é que sabe...toda a gente é chamada a dar a opinião”</p> <p>“Tenta-se resolver aqui todos os problemas.Só quando os pais vão directamente ao agrupamento é que não; e, cada vez mais os pais se estão a habituar a tratar dos problemas dos filhos</p>	<p>Normalmente os problemas são resolvidos na escola</p> <p>-Muitas vezes os pais procuram o CE para tentarem conseguir coisas que</p>

Resolução de problemas e tomada de decisões	F	Implementação de processos participativos de resolução de problemas e tomada de decisões	F1	no agrupamento. Quando dizem que vão directo eu ligo logo para o CE a avisar que os pais vão lá para estarem a contar.. Eu acho que as pessoas quando estão a contar já podem dar uma resposta ao problema; também acontece que alguns pais vão ao agrupamento pedir coisas disparatadas, tentar porque aqui não lhe fizeram a vontade. [...] Houve colegas que me pressionaram a ser coordenadora. Foi difícil, agora facilitam-me a vida; as colegas colaboraram, senão me ajudassem eu estava desgraçada. “	não conseguiram nas escolas. Regista-se um aumento de pais que vão directamente ao CE tratar de assuntos relacionados com os seus encarregandos sem passar pela escola que frequenta.
		Visitas do CE à escola para resolver problemas	F2	“De vez em quando vêm. Quando fazemos uma actividade especial por exemplo Natal, dia da criança ela vem ...não pode ir a todas as escolas...mas vai seleccionando...	-Registou-se apenas uma visita para resolver uma questão com um aluno com NEE.

Grelha de Análise de Entrevista					
Entrevista nº 3 - Coordenador da Escola <i>Rio Douro</i>					
Categorias	Código	Sub -categorias	Código	Frases Ilustrativas	Inferências
Clima de escola	A	Reconhecimento e Valorização da Qualidade e Sucesso	A1	<p>“eu muitas vezes não tenho momento para reflectir no que se passa; eu tenho turma. Eu faria um trabalho muito melhor como coordenadora se não tivesse turma; é um grande obstáculo especialmente numa escola como esta, tão grande...”</p> <p>“nós somos todos muito dinâmicos”</p>	<p>-Falta de tempo para reflectir no trabalho realizado é um obstáculo para que a coordenadora reconheça e valorize o trabalho dos colegas.</p> <p>-A Coordenadora dá uma imagem de que na escola todos os docentes são muito dinâmicos.</p>
		Organização de actividades De confraternização	A2	<p>“fazemos os aniversários dos alunos, homenagem a alguém que vai para a reforma.....fazemos um jantar por período”</p>	<p>- Registam-se segundo a coordenadora, momentos de confraternização ligados a aniversários, aposentações e também um jantar por período”.</p>
		Existência de Espaços de reflexão	A3	<p>“antes de termos as AEC tenho a certeza que convivíamos muito mais, partilhávamos muito mais; aquela troca... sugestões de trabalho... perdeu-se um pouco.Os espaços estão ocupadas e nós acabamos por ficar num canto e por exemplo a minha colega diz vamos embora...isto tem vindo a morrer. Agora nós fazemos apenas aquilo que somos obrigadas, o que é premente [...] Eu noto que os colegas agora estão sempre numa de ir embora. Antigamente havia mais envolvimento. As pessoas estão cansadas”.</p>	<p>- A coordenadora entende que o funcionamento das AECs tem condicionado os momentos de reflexão na medida em que interferem com os tempos e espaços dos docentes da componente lectiva.</p> <p>-Na actualidade há menos participação efectiva dos professores na vida da escola.</p>
		Diálogo e Cooperação	A4	<p>“até agora estávamos todos muito bem...até quando começamos a ouvir um zum-zum que não havia meninos suficientes para a escola <i>Rio Douro</i>...e quando assim é, um lugar vai ao ar...a colega a partir do momento...(e isso passa-se em muitas escolas, a instabilidade é muito grande, a ansiedade é muito grande e por muita força que se tenha não se consegue..) que soube está magoada e contra o sistema...essa situação provoca grande mal estar...a minha pessoa também estava envolvida. Também se notou a alteração no ambiente por causa da separação de Professores e Professores Titulares. As</p>	<p>- O clima altera-se em virtude das lógicas externas que afectam a estabilidade docente. A exemplo a extinção de lugares e a separação dos docentes por categorias profissionais.</p> <p>-os professores andam muito</p>

				<p>peças dizem que já que não servem para Professor Titular também não se envolvem como se envolviam. O envolvimento e a aproximação dos professores alterou-se.”</p> <p>“às vezes as pessoas não querem participar, discutir porque tem havido tanto trabalho...até me dizem: resolve tu.. é preciso falares connosco para resolver isso?»...”</p>	<p>cansados e pouco motivados para considerarem a sua participação na vida da escola fundamental, abdicando mesmo de alguns princípios democráticos para terem a vida mais facilitada.</p>
Liderança e Gestão	B	Existência de objectivos e instrumentos de gestão específicos	B1	<p>“temos um plano anual de actividades só para a escola que para além das actividades que estão no plano anual de actividades tem outras”</p> <p>“poucas regras que têm haver com a segurança dos alunos...”</p> <p>“Nós não temos um Regulamento Interno. ..é o do agrupamento... ora espere lá, nós temos um regimento interno”.</p>	<p>existem apenas algumas aspectos ou alguns documentos subsidiários dos principais mas que em nada alteram as orientações definidas centralmente, nem contribuem para valorizar e defender a identidade do estabelecimento concreto. A exemplo: o Plano de actividades do estabelecimento que inclui actividades que só se realizam naquela escola; um regimento interno que mais não é do que um excerto do regulamento interno do agrupamento de escolas e algumas regras para os alunos que se circunscrevem ao plano da segurança.</p>
		Preservação da Identidade do estabelecimento	B2	<p>“A uniformização faz com que haja uma certa desmotivação. Acabamos por nos esbarrar como, por exemplo os manuais escolares...vamos ver vantagens e desvantagens analisavamos tudo...depois ía para o agrupamento e o manual que nós achávamos que era o menos adequado era o que acabava por ficar. Uma pessoa ficava um bocadinho decepcionada. ”</p>	<p>-a uniformização de procedimentos no agrupamento e as alterações contínuas, muitas vezes, sem partir das considerações e recomendações dos docentes acaba por constituir um obstáculo à motivação dos professores para o trabalho.</p>
		Relação com os órgãos de Gestão	B3	<p>“É boa. As necessidades que eu vou conseguindo resolver, aqui dentro, resolvo. Eu não deixo que a minha relação com o agrupamento fique em causa.</p> <p>“As vezes há pressão por causa da inspecção e depois eles precionam-nos a nós. Ultimamente quem nos governa são os papéis e depois é assim. Desde este trimestres eu mudei de mapa de leite 4 vezes. Há um mapa, quando eu vou entregar o mapa a minha gestora diz já não é este vamos agora fazer assim e quer dizer eu agora às vezes já o levo em branco pois já vou com receio que à última da hora hajam alterações. Eu tenho medo de me enganar. Tudo tem que ser convertido em dados estatísticos... por causa das percentagens.</p>	<p>- Há uma preocupação da parte da coordenadora de não conseguir superar as expectativas dos membros do CE e que o eventual não cumprimento possa alterar a relação com o CE, que segundo a coordenadora é boa.</p> <p>-a coordenadora reconhece que quem governa a escola, neste momento, são os papéis e que há pressão e controle talvez porque nos</p>

				<p>Tudo tem que ser avaliado. Isto por causa da avaliação de professores. Por exemplo fazemos uma actividade e depois temos que nos juntar para a valiar e temos que pôr a percentagem de sucesso da actividade...”</p> <p>“Há controle, há muito controle...talvez por ser um agrupamento grande! Como são muitas escolas e é difícil controlá-las há sempre a tendência para as controlar muito mais...o controle é por telefone ou até por ver passar, percebe?</p> <p>“a autonomia das escolas é muito bom ...e esta gestão trouxe algumas coisas boas mas não há nada como a velhinha delegação escolar. O director tinha mais autonomia. Esta mudança foi tão rápida e nós ainda não temos interiorizadas as mudanças e já vai mudar de novo ”</p>	<p>agrupamentos de escolas grandes há mais necessidade de controlar as escolas. São utilizados, segundo a coordenadora, formas subtis de controle. A coordenadora tem interiorizada a cadeia hierárquica descendente de forma bem marcada.</p> <p>- A coordenadora mostra um certo saudosismo pelo funcionamento da escola com o anterior modelo, concretamente com a delegação escolar.</p> <p>-para agradar e tentar cumprir as funções da melhor maneira, a coordenadora acaba por mostrar que valoriza as funções de preenchimento de documentação.</p>
		<p>Informações e Canais de Comunicação</p>	<p>B4</p>	<p>“Normalmente mensalmente temos uma reunião de conselho de docentes e trimestralmente temos uma reunião de titulares de turma. Na reunião de conselho de docentes a vice-presidente do 1º ciclo está lá meia-hora ou uma hora antes da reunião começar e vai passando a todos os coordenadores de estabelecimento toda a documentação [...] as informações passam direitinhas porque as pessoas são muito competentes. Quando eu quero alguma coisa faço por escrito para depois ir para cima e ser ou não diferido.”</p> <p>“às vezes há assuntos que nós não concordamos com alguma coisa dizemos à coordenadora de docentes e ela faz chegar essas informações lá cima.”</p> <p>“o facto de haver muitas escolas num agrupamento também não ajuda, somos muitos professores nas reuniões...e depois um fala e depois outro fala...é muito cansativo e não é muito proveitoso...no final de 45 minutos já se está de rastos. Então se é de tarde é terrível...com menos professores era melhor para haver mais discussão...é sempre mais positivo.”</p>	<p>- A maioria das informações circulam de forma formal e através de reuniões de conselho de docentes. A figura que assume especial protagonismo neste fluxo de informação é sem dúvida a coordenadora de docentes.</p> <p>- Talvez decorrente de algumas falhas de informação, foram usadas outras estratégias, nomeadamente, para a passagem de informação entre os órgãos de gestão de topo e os coordenadores de estabelecimento: o facto da vice-presidente reunir todos os meses com os coordenadores de estabelecimento em particular, antes da reunião de conselho de docentes e também a criação da figura da gestora que se encontra na secretaria da escolas-sede.</p> <p>-a coordenadora entende que um dos</p>

					problemas que dificulta a passagem de informação é o facto de serem reuniões com muitos professores decorrente este factodo agrupamento incluir muitos estabelecimentos.
		Instrumentos de gestão	B5	<p>“Nós, coordenadores, não somos chamados a dar a nossa opinião específico, é sempre em grupo com os outros professores [...] Com o PCA, é outro problema, fazemos reuniões para começar a traçar umas linhas para o PCA. Nós vamos com aquela boa vontade, os professores vão sempre assim, estamos lá com atenção, damos as nossas ideias, depois, quando temos o PCA na nossa mão o que dissemos e que queríamos que ficasse não está lá. Depois, uma pessoa pensa para quê que fomos..? Se era aquilo que tinham em mente fazer, porque é que nos chamaram lá?”</p> <p>“Nós fomos auscultados para o levantamento do PE. As escolas foram auscultadas...mas depois na concretização, faltam muitas das nossas ideias.”</p>	<p>- Os coordenadores não têm um tratamento especial no que diz respeito às suas opiniões em relação à conceptualização e redacção dos instrumentos principais de gestão do agrupamento: PE e PCA.</p> <p>- Os docentes das escolas periféricas, como é o caso das escolas do 1ºciclo e jardins de infância, desanimam porque embora sejam chamados a participarem na discussão para o levantamento dos principais instrumentos de gestão, na prática, muitas vezes, depois de elaborados, os instrumentos não revelam as preocupações ou recomendações, por eles, feitas.</p>
		Supervisão do trabalho pedagógico e dos instrumentos de gestão	C1	<p>“Eu pessoalmente estou muito mais ligada à gestão administrativa do que à gestão do currículo. Se eu não tivesse turma, se calhar, até fazia mais ao nível curricular. São coisas pontuais. As reuniões sobre questões curriculares acontecem poucas vezes. Falta tempo. Os programas são muito extensos, em especial, os do 3º e 4º...sei lá...[...]</p>	<p>- A coordenadora assume que as suas principais funções são no campo administrativo dizendo que lhe falta tempo para a dimensão da gestão curricular pois tem turma e os programas são muito extensos.</p>
		Articulação e sequencialidade entre ciclos.	C2	<p>“há reuniões, mas só no princípio do ano e fim, e são ao nível do agrupamento, de articulação curricular quer entre a pré e o 1º ciclo quer entre o 1º ciclo e o 2º ciclo (4º ano) para ver quantos meninos vamos ter e quais os que vão para o 5º ano...competências que têm que ter ou que não tem interesse...o que é preciso explorar...”</p>	<p>- Só existem as reuniões impostas para todo o agrupamento e que não são mais do que reuniões no início e fim do ano para cumprir calendário.</p>
Gestão Curricular	C	Intercâmbios entre Pré/1º		<p>“Não há muitas actividades comuns entre ciclos; acabamos por interagir alguma coisa com o 2º ciclo mas só no final do ano (visitas às escolas). São coisas pontuais. Nós temos aqui jardim, mas há outro</p>	<p>-Não se registam muitos momentos de intercâmbio entre o pré-escolar e a escola do 1º ciclo apesar de a pré estar</p>

		Ciclo	C3	<p>jardim aqui perto que pertence ao nosso agrupamento. No final vêm visitar-nos para ver as instalações e «desdramatizar». Nós continuamos a ter reuniões do conselho de docentes à parte (pré-escolar e 1º ciclo) e isso é uma fronteira. Aqui na escola quando fazemos reuniões é tudo junto. Eu faço questão. Mesmo quando há reuniões do pré-escolar com os encarregados de educação, eu estou sempre presente”</p> <p>“O pré-escolar, as reuniões, os assuntos escapam-me um pouco...eu deveria estar mais por dentro mas com o tempo. Eu parto do princípio que está bem e que vai correr tudo bem.”</p>	<p>integrada no mesmo edifício e a poucos metros se encontrar um outro estabelecimento de educação pré-escolar que pertence ao mesmo agrupamento.</p> <p>-Segundo a coordenadora a cultura de separação das reuniões do pré-escolar e do 1º ciclo não ajuda muito chegando,na opinião da coordenadora a criar fronteiras”.</p> <p>-A coordenadora reconhece que não domina muito os assuntos específicos do pré-escolar e por isso deixa à responsabilidade dos educadores partindo do princípio que tudo decorrerá da melhor forma.</p>
		Gestão das actividades e dos Recursos	C4	<p>“ nós planificamos as nossas actividades mas estamos sempre condicionadas pelo PE. Ora bem, o PE tanto nos condiciona como nos ajuda. É uma orientação mestra, serve para trabalharmos nas nossas salas de aula...o que às vezes acontece é que planificamos, nós organizamo-nos e planificamos as nossas actividades acabamos por chocar um bocadinho com o tal fio condutor do PE. O PE tem um tema e um subtema e aquilo tem que ser explorado e através das várias actividades que vão ser feitas ao longo do ano. Chocamos aí, porque acabamos por não ter condições para executar determinadas actividades.”</p>	<p>Reconhecimento de que o PE funciona como orientador do processo pedagógico mas, também, como condicionador pois limita muito, na medida, em que são as actividades da escola que têm, obrigatoriamente, de estar ligadas ao PE previamente elaborado.</p> <p>-A coordenadora entende que a grande falta de materiais condiciona a realização de actividades mais inovadoras.</p> <p>- A coordenadora diz-nos que é normal os professores comprarem , com o seu dinheiro, materiais para a escola.</p>
				<p>“Há coisas aqui nesta escola que só eu é que faço... de ordem burocrata.”</p> <p>“Às vezes até poderia decidir mais alguma coisa mas depois se decido...por cima de mim tem que haver alguém que tome a responsabilidade porque se acontece alguma coisa...há sempre uma grande incerteza...faço isto ..será que está bem feito será que o CE concorda? Será que gosta?”</p>	<p>- A coordenadora entende que os serviços de ordem burocrata só ela é que faz.</p> <p>- A coordenadora entende que por vezes até poderia decidir mais em determinados campos mas o receio</p>

Gestão administrativa e financeira	D	Cumprimento orientações/preenchimento de documentação	D1	<p>“ eu penso que o coordenador deveria estar só para a coordenação e deveria ser uma pessoa nomeada pelo agrupamento. Eu acho que deveria ser uma pessoa que viesse aqui ser coordenadora e depois se fosse embora porque é assim..., envolve-se demasiado e depois isso acaba por permitir às vezes um certo abuso e não haver o respeito necessário. É uma ideia muito errada. Se eu fosse uma pessoa mais distanciada, ajudava. A proximidade é tanta que não há fronteiras. Ninguém sabe muito bem qual é o papel do coordenador.”</p> <p>“Quando os colegas têm que ao nível de sala preencher documentação, quando vem para a minha mão eu tenho que estar a confirmar tudo, pela noite dentro, porque eu tenho muito medo, tenho receio de não corresponder às expectativas do agrupamento porque alguém não deu aquela informação...eu precisava de mais colaboração e que alguns colegas não dificultassem”.</p>	<p>de ter que assumir as responsabilidades das suas decisões e de falhar ou desautorizar o CE assusta-a.</p> <p>- A coordenadora entende que o cargo que exerce deveria ser um cargo nomeado para alguém que apenas executasse estas funções e que não poderia ter turma. A proximidade do coordenador com os professores leva a abusos e a dificuldades no que diz respeito à autoridade.</p> <p>-A coordenaodra entende, também , que o papel do coordenador não está muito bem definido.</p> <p>-A coordenadora mostra alguma desconfiança no trabalho dos professores no que diz respeito ao preenchimento de documentação. Revela ainda receios o trabalho burocrático não seja devidamente realizado pois esse facto poderá trazer algum descrédito à figura de coordenador.</p>
		Gestão Financeira	D2	<p>“organizamos actividades para arranjarmos dinheiro quermesses, feirinhas,...nós precisavamos de ter um fundo de maneo pelo menos para as coisas mais básicas.”</p> <p>“nós não temos verbas...não vem nenhum do agrupamento, temos que viver aqui dentro com apoios da autarquia (da câmara municipal e junta) e pais. O que é que acontece? Nós às vezes organizamos algumas actividades das quais pode resultar algumas verba, mas, depois essa verba tem que ser gerida por pais. A jautarquia dá papel de fotocópia e tonner e no princípio do ano fazemos uma lista de material para os pais. “</p> <p>“Quando alguém falta eu ligo e dizem.- Não há substituições! Resolve da melhor maneira. Eu resolvo da melhor maneira. Quando é uma auxiliar, olhe não se limpam alguns espaços, santa paciência. Quando é uma docente então distribuem-se os meninos pelos colegas e normalmente é sempre assim.”</p>	<p>Não há verbas. As escolas periféricas vivem de pequenas ajudas das juntas e câmara, pais e de verbas que possam eventualmente realizar com actividades que desenvolvam. Contudo o dinheiro apurado nessas actividades não poderá ser gerido pela coordenadora nem pelos professores mas apenas pelos pais.</p> <p>- O coordenador tem pouca margem de manobra para gerir recursos humanos. Apenas terá que decidir como vai fazer quando falta alguém e essa</p>

				<p>“a falta de verbas condiciona muito...muitas vezes, nós queremos inovar e fazer coisas diferentes mas corta-se logo a ideia pela raiz porque é impossível</p>	<p>situação já está prevista pois é sempre da mesma forma. No caso dos docentes os meninos são distribuídos pelos colegas e no caso das auxiliares reduzem-se os espaços a limpar. A bolsa de docentes para superar a falta de professores (aulas de substituição) não funciona em lógica de agrupamento.</p>
		<p>Gestão e supervisão de instalações e monitorização de equipamentos</p>	<p>D3</p>	<p>“nós temos alguma autonomia na escola...eu acho que o agrupamento devia deixar que os professores, a coordenadora pudessem decidir mais...”</p> <p>“quando há avarias é com a junta. No início do ano assumiram um compromisso em que tratavam da gestão dos equipamentos (avarias e pequenas obras) mas não tem cumprido. Eu já tive aqui graves problemas por causa disso. Eu depois acabo por telefonar para a câmara e resolvem-me esses assuntos.”</p> <p>“As actividades da cantina não são comigo, são com a autarquia. Tenho que saber quem está interessado nas refeições”</p>	<p>-Regista-se falta de autonomia para a gestão de instalações. Quando há avarias é a junta ou a câmara que têm que resolver. Quando por qualquer motivo, os serviços não estão a funcionar como o esperado criam-se problemas sérios. A agravar esta situação a escola não tem fundo de manuseio para poder chamar autonomamente alguém para resolver eventuais problemas.</p> <p>- a coordenadora separa algumas funções ao nível da coordenação. Apesar de ser coordenadora de estabelecimento fica claro que a supervisão do serviço de cantina não lhe diz respeito mas aos serviços da autarquia.</p>
<p>Relação com o meio e com os pais</p>	<p>E</p>	<p>Contactos e parcerias com pessoas/instituições</p>	<p>E1</p>	<p>“Quando eu tenho que contactar com a junta e especialmente com a câmara vai tudo por escrito e depois passa pelo agrupamento. [...] Temos alguma autonomia, pouca, para problemas ligeiros; se for uma reparação grande ou outras coisas que ultrapassem as coisas mais normais, tem que ser através do agrupamento”</p>	<p>- Apesar de ter liberdade para estabelecer contactos com entidades, nomeadamente com a junta e câmara, a coordenadora aposta nas formas mais tradicionais ou seja através de documentos escritos que depois deverão passar por todas as instâncias legais, apostando mais numa relação formal e burocratizada.</p>
		<p>Atendimento aos pais e encarregados de educação</p>	<p>E2</p>	<p>“os pais têm a liberdade para entrarem aqui dentro...desde que não perturbem...e seguindo as horas do atendimento.”</p>	<p>-A coordenadora mostra que há abertura para os pais desde que se respeitem as regras nomeadamente as horas de atendimento</p>

		Publicitação de trabalhos/imagem da escola	E3	“Tem a página da escola na Internet mas está um bocadinho desactualizada e também temos o jornal e nós vamos fazendo assim umas coisinhas...”	-Têm alguns instrumentos de publicitação ao alcance da escola
Resolução de problemas e tomada de decisões	F	Implementação de processos participativos de resolução de problemas e tomada de decisões	F1	“eu acho que nós somos seres diferentes ...dentro da escola temos que ter um objectivo comum para que tudo corra bem. Às vezes acontecem problemas e mais ainda num espaço como este tão grande com tantas pessoas. Procuro sempre não valorizar alguma intolerância...e então há determinados assuntos que eu resolvo para não dar a entender ao agrupamento que as coisas aqui às vezes não correm bem. Porque se transparece algum mal estar...também passa para o meio e quando dermos conta está tudo a jogar a nosso desfavor”.	<p>- A coordenadora considera que dentro da escola é necessário que exista um objectivo comum.</p> <p>- A coordenadora resolve muitos assuntos relacionados com problemas de natureza inter-relacional para não dar a entender aos órgão de gestão que às vezes as coisas não correm bem</p>
			F2	“quando há algum problema mais complicado chamo aqui alguém do ce para nos ajudar a tomar uma decisão. Em situação de crise! Este ano veio cá a vice-presidente representante do 1º ciclo.”	- Quando há problemas mais complicados, a coordenadora chama à instituição a vice-presidente para intervir.
		Visitas do CE à escola para resolver problemas			

Grelha de Análise de Entrevista					
Entrevista nº 4 - Coordenador da Escola <i>Rio Ave</i>					
Categorias	Código	Sub -categorias	Código	Frases Ilustrativas	Inferências
Clima de escola	A	Reconhecimento e Valorização da Qualidade e Sucesso	A1	“aqui na escola somos só três, é uma escola pequena , é difícil um fazer e os outros não saberem, temos os mesmos horários [...] nós sabemos sempre o que o outro está a fazer, se pudermos ajudamos , nós temos cá um professor que escreve, ele já publicou um livro; acontece que ela escreve uns autos, representa para as outras turmas; nas festas, ele é que faz tudo, ele é o produtor, é o realizador, é o ensaiador, ele é que faz tudo...eu, como coordenadora valorizo...”	- Reconhecimento do bom trabalho dos colegas mas não fica claro que seja uma prática valorizar explicitamente esse trabalho.
		Organização de actividades De confraternização	A2	“Nós almoçamos pelo menos uma vez trimestralmente...claro que somos aqui três gatitos pingados...depois com auxiliares e outros professores que já passaram por cá fazemos aquilo que nós chamamos a confraria do tamboril...que é o Azevedo que é um colega que temos cá que faz, que cozinha, que nos serve...nós não fazemos nada depois ficamos aí a conversar muitas vezes até às seis da tarde....é aqui na escola temos aí um fogãozinho...” “Fazemos festas e convívios com toda a comunidade local.”	- Registam-se actividades de confraternização entre docentes e docentes e auxiliares dentro da escola, fora do tempo lectivo. -Registam-se actividades de confraternização na escol e dentro do tempo lectivo.
		Existência de Espaços de reflexão	A3		- não há registos.
		Diálogo e Cooperação	A4	“a falta de tempo, muito papel que não ajuda ao diálogo...hoje o papel é assim, para a semana já muda tudo temos que fazer de outra maneira...na prática, acaba por condicionar muito o nosso trabalho e tira-nos tempo para tratar de outras coisas que até interessariam mais.”	- O preenchimento de documentação condiciona francamente o diálogo e a colaboração entre docentes, uma vez que retira tempo aos docentes.
Liderança e Gestão	B	Existência de objectivos e instrumentos de gestão específicos	B1	“as regras são as mesmas que foram definidas para todas.”	- Não existência de objectivos próprios da escola.
		Preservação da Identidade do estabelecimento	B2	“Com os agrupamentos perde-se autonomia e identidade...eu acho que não há caso nenhum em que isso não aconteça...desde que estamos neste regime de agrupamento que há coisas que nós até gostaríamos de fazer...porque nós antes fazíamos muito mais...ninguém sabia, não estava no papel...não fazíamos tanta papelada, era tudo feito com	- Sensibilização da coordenadora para o facto mas não desencadeia acções que provoquem mudanças.

			<p>carinho com dedicação só que não estávamos preocupados em mostrar ao mundo, nós agora estamos muito mais coondicionados...temos que pedir autorização, temos que escrever tudo, temos que saber se os pais gostaram se não gostaram...temos que fazer um inquérito, ora nós sabemos se os pais gostaram...quando ano após ano (nas festas) se enche o salão da fanfarra , de pais e até ficam lá fora, é claro que os pais gostaram...”</p> <p>“o coordenador não pode trabalhar para preservar a identidade porque, sei lá..., precisávamos de mais autonomia e estamos a perdê-la toda. Agora já nem se pode falar de autonomia para as escolas do 1º ciclo e Jardins de Infância..”</p> <p>“nós precisavamos de mais tempo mais autonomia ...se bem que nós .. nós não somos muito ambiciosos ...e quando queremos fazer as coisas cá na nossa escolinha vamos fazendo...temos ajuda dos pais.”</p>	
		<p>Relação com os órgãos de Gestão</p>	<p>B3</p> <p>“Aberta....eu nunca cheguei lá com nenhuma proposta olha eu tenciono fazer isto ou aquilo...aqui não temos tido problemas...esta escola é pequena tentamos resolver tudo embora haja controle temos que apresentar as avaliações das nossas actividades...”</p>	<p>- a coordenadora assume que não apresenta propostas directamente ao CE. A relação é aberta.</p>
		<p>Informações e Canais de Comunicação</p>	<p>B4</p> <p>“As informações chegam aos coordenadores através da representante do conselho de Docentes do 1º ciclo. As informações do Conselho executivo...vou lá uma vez por semana e levo o que tenho que levar e trago informações quer do campo administrativo quer pedagógico...”</p> <p>“não temos assento no pedagógico e estamos pouco representados.não é? São muitas escolas e isto é um problema...mas temos sorte porque estamos bem representadas quer no Conselho executivo quer no conselho de docentes...sinceramente é cargo que eu não queria para mim ...é que isto é desgastante.....às vezes os professores também são muito complicados...”</p>	<p>- Cada coordenador tem uma gestora (secretaria da Escola-sede) para tratar dos assuntos das escolas.</p> <p>- Os representantes do Pré-escolar e do 1º ciclo não conseguem transmitir todas as informações e preocupações do C.P. para os estabelecimentos/docentes e o contrário ou seja levar todos os problemas e assuntos a discutir dos estabelecimentos ao C.P.</p>
		<p>Instrumentos de gestão</p>	<p>B5</p> <p>“Não. O Regulamento é o do Agrupamento. Eu não sou obrigada a ter instrumentos próprios pois não? É que às vezes eu sou um pouco distraída..”</p> <p>“Os professores foram todos auscultados e o PE foi feito por um professor do agrupamento que estava muito bem preparado para fazer isso...os coordenadores foram ouvidos...até os pais...”</p>	<p>- não existem instrumentos de gestão do estabelecimento específicos.</p>

Gestão Curricular	C	Supervisão do trabalho pedagógico e dos instrumentos de gestão	C1	<p>“não tenho não...sinceramente não....se tiver alguma coisa para fazer...mas eu não interrompo por norma porque acho que não devo interromper....tenho a certeza que se eu entrar na sala de um colega ele não vai interpretar isso como uma supervisão...quem sou eu para fazer isso.. quem sou eu ?(risos).”</p> <p>“Sei que existem e sei que estão bem feitos porque partilhamos informações...”</p>	<p>- Não é feita supervisão e não é vista pela coordenadora como actividade a ser desenvolvida por ela.</p> <p>- Criação de instrumentos de gestão de forma participada e colaborante e partilhada.</p>
		Articulação e sequencialidade entre ciclos.	C2	<p>“...a nível de escola/jardim não ...mas a nível do Agrupamento sim há aquelas reuniões chamadas de articulação...só isso”</p>	<p>-Não se registam reuniões de planificação nem momentos de reflexão entre docentes de ciclos diferentes nem entre o pré/1º ciclo nem 1º ciclo/2º ciclo (entre escolas).</p> <p>-Há uma reunião designada de articulação ao nível de agrupamento.</p>
		Intercâmbios entre Pré/1º Ciclo	C3	<p>“Temos um Jardim aqui ao lado...temos actividades conjuntas.”</p>	<p>- Registam-se momentos/actividades de intercâmbio entre o pré-escolar e o 1º ciclo. Contudo parece ser apenas esporadicamente.</p>
		Gestão das actividades e dos Recursos	C4	<p>“os recursos estão geridos por natureza....quando falta alguém é um problema...as crianças têm que ser distribuídas...sou eu que tenho que resolver. Se faltar uma auxiliar não vem ninguém...por exemplo o ano passado a nossa auxiliar esteve de atestado pois teve um acidente e o agrupamento mandava à tardinha depois das aulas uma pessoa para limpar mas durante o dia estávamos sem ninguém....”</p> <p>“Tenho que comunicar quando alguém falta mas não mandam ninguém...é só para ficar registado. A escola tem que funcionar e funciona seja como for...”</p>	<p>-Não é possível substituir ninguém. O CE não envia ninguém para substituir o pessoal docente (quando algum docente falta) e o mesmo acontece com o pessoal auxiliar.</p> <p>- Os coordenadores têm que comunicar as faltas mas apenas para ficarem registadas.</p>
Gestão administrativa e financeira	D	Cumprimento orientações/preenchimento de documentação	D1	<p>“...sim envio o que é preciso...”</p> <p>”agora quando aparece muita papelada às vezes até entro em pânico... falta tempo”</p>	<p>- Cumprimento das orientações e formalidades.</p> <p>- Dificuldades na gestão (falta de tempo) quando há muitos documentos.</p>
		Gestão Financeira	D2	<p>“Não há verbas...até engraçado, quando temos actividades temos que pôr lá (na ficha) os recursos, quem pagou...muitas vezes até somos nós...os professores têm que avançar com verbas...muitas vezes conseguimos verbas através de actividades como por exemplo a festa de Natal...as mães organizam-se nós</p>	<p>-A escola não dispõe de verbas próprias.</p> <p>-Organizam junto da comunidade local actividades para angariarem algumas verbas.</p>

				<p>incluido professores damos algum dinheiro...o dinheiro é para pagar a própria festa...o som , livros tivemos algum dinheiro com o Plano da leitura mas mais nada e agora se quisermos visitamos a biblioteca do Agrupamento (queria dizer escola-sede). Torna-se muito difícil., não podemos comprar materiais. Temos uma máquina de filmar mas é muito antiga. Existe mesmo antes de se ter formado o Agrupamento. Materiais de desgaste, não se podem pedir aos pais. Algumas coisas, é a Junta de freguesia que dá mas também é omínimo...o papel de fotocópia e pouco mais...”</p>	<p>-Os professores colaboram ou chegam mesmo adiantar algumas verbas.</p>
		<p>Gestão e supervisão de instalações e monitorização de equipamentos</p>	<p>D3</p>	<p>“eu não queria ser só coordenadora esta escola é uma das escolas mais pequeninas do agrupamento ...e por isso eu não tenho muitas dificuldades em gerir, mas se fosse maior não sei se conseguiria...com turma...”.</p> <p>“Quando alguma coisa avaria, telefona-se à Junta e espera-se que alguém venha. Às vezes demora muito mas não é por culpa da Junta. Eu comunico à Junta e a Junta entra em contacto com o picheleiro, por hipótese se o picheleiro tem mais que fazer e não vem...e nós temos que aguardar. Às vezes para arranjos de determinados equipamentos já chegamos a esperar meio ano..”</p>	<p>- não se registam grandes dificuldades nem falta de tempo para gerir as instalações pois a escola é pequena.</p> <p>- Em caso de avaria de algum equipamento a coordenadora entra em contacto com a Junta (directamente) para tentar solucionar o problema. Depois aguardam que a Junta entre em contacto com os serviços necessários para procederem a consertos de avarias ou obras pequenas.</p>
<p>Relação com o meio e com os pais</p>	<p>E</p>	<p>Contactos e parcerias com pessoas/instituições</p>	<p>E1</p>	<p>“Faço sempre o que é preciso...às vezes não comunico ao CE. Uma visita já é diferente...tem que constar no Plano de Actividades...se não estiver , não sei; agora , as coisas acho que estão diferentes ...acho que está melhor...há mais abertura”</p>	<p>- Autonomia para estabelecer contactos e para colaborar com pessoas e entidades.</p> <p>-um certo desconhecimento das regras e directrizes emanadas pelo CE..</p>
		<p>Atendimento aos pais e encarregados de educação</p>	<p>E2</p>	<p>“Eu faço questão que se cumpra o horário de atendimento...é sempre fora do período das aulas...extra-laboral...mas se aparecer aí um pai que não pode vir nessa hora por qualquer motivo também não é por isso que não se atende..”</p>	<p>- Prevalecem as regras instituídas na relação com os pais.</p> <p>- Alguma flexibilidade para atendimento aos pais.</p>
		<p>Publicitação de trabalhos/imagem da escola</p>	<p>E3</p>	<p>“Não. Não temos nada. Sinceramente nunca me passou pela cabeça criar nada específico (cartaz ou panfletos) sobre a nossa escola. No início do ano dizemos as regras para o ano lectivo...”</p>	<p>-não se regista um trabalho especificamente voltado para a publicitação da escola e trabalho da mesma</p>
				<p>“Tudo o que se passa aqui é tratado aqui. Nunca tivemos problemas...com os auxiliares com os pais salvo raras excepções...há coisas que têm mesmo que ser tratadas pelo Agrupamento”.</p> <p>“Quanto mais pequena é a escola melhor se resolvem os problemas...nas escolas</p>	<p>-Normalmente os problemas são resolvidos na escola embora a coordenadora afirme que há assuntos que deverão ser tratados pelo Agrupamento.</p>

Resolução de problemas e tomada de decisões	F	Implementação de processos participativos de resolução de problemas e tomada de decisões	F1	<p>grandes é que não.”</p> <p>“nós aqui...e porque eu torno a frisar numa escola pequenaé muito fácil reunir e a todo o momento nós juntamo-nos e.....; Como é que vamos resolver? Eu posso ter uma ideia e o outro tem outra ...e então como é que vamos fazer e fazemos da melhor maneira...”</p> <p>“eu não me vejo como líder...toda a gente ajuda...”</p>	<p>- Na perspectiva da coordenadora as escolas mais pequenas os problemas são mais facilmente geridos e resolvidos pois é fácil reunir e decidir a melhor solução.</p> <p>- No discurso da coordenadora fica claro que ela não se assume como líder pois entende que não assume as decisões sózinha mas em equipa.</p>
		Visitas do CE à escola para resolver problemas	F2	<p>“não costumo dizer para os elementos do CE para virem cá. Este ano ...veio cá a vice-presidente (1º ciclo) por causa de uma aluna que tem uma deficiência...”</p>	<p>- Registou-se apenas uma visita para resolver uma questão com um aluno com NEE.</p>

Grelha de Análise de Entrevista					
Entrevista nº 5 - Coordenador da Escola <i>Rio Guadiana</i>					
Categorias	Código	Sub -categorias	Código	Frases Ilustrativas	Inferências
Clima de escola	A	Reconhecimento e Valorização da Qualidade e Sucesso	A1		- não há registos.
		Organização de actividades De confraternização	A2	“Aqui não fiz nada disso. Há pessoas que não se dispõem a isso...”	- Não se registam actividades de confraternização entre docentes e docentes e auxiliares dentro da escola mas fora do tempo lectivo.
		Existência de Espaços de reflexão	A3	- Sim muitas vezes...tiramos sempre uns bocadinhos para analisar tudo...”	- não se registam espaços /tempos vocacionados para a reflexão
		Diálogo e Cooperação	A4	“ Sim, sim Mas às vezes o feito das pessoas dificulta. Por exemplo: nós e aqui o jardim há dificuldade porque eu não acho que até haja diferença nas ideias, mas é a maneira como as pessoas encaram. Se uma pessoa diz alguma coisa parece que levam a mal de ser a escola a dizer...elas não aceitam muito bem e depois no fim vêm a ficar de acordo.” “Partilhamos as tarefas. O ano passado eu estava cansada e outra colega ficou coordenadora e eu também a ajudei.....”	- Registam-se dificuldades no diálogo e a colaboração entre docentes. -A coordenadora diz que partilha as tarefas de coordenação.
Liderança e Gestão	B	Existência de objectivos e instrumentos de gestão específicos	B1	“Sigo o que está definido para a totalidade do agrupamento...não tenho objectivos específicos para esta escola” “eu não posso definir muita coisafalta de tempo, de instalações, horários e dinheiro nós estamos muito limitadas....estabelecemos sempre um conjunto de actividades que queremos realizar durante o ano mas assim uma coisinha probrezinha porque não temos condições...”	- Não existência de objectivos próprios da escola. Segue apenas o que está definido para a totalidade do agrupamento
		Preservação da Identidade do estabelecimento	B2	“Tentamos todos fazer o melhor. Quem me dera que a minha escola fosse a melhor....” “não temos muitas condições para preservar a identidade....fica-se sozinha e há o receio de estar a fazer mal....vai haver alguém que me apoie? Podemos ser mal interpretadas...”	-A coordenadora mostra desejo que a sua escola seja a melhor do agrupamento.

		Relação com os órgãos de Gestão	B3	<p>“ nunca tive problemas...são simpáticos quando lá vou ...tentam sempre ajudar-me eu faço a mesma coisa ...ainda não vai à muito tempo a <i>Sofia</i> precisou de uns dados...e eu já estava de férias e vim à escola e tratei do assunto...”</p>	- Relação próxima e troca de favores.
		Informações e Canais de Comunicação	B4	<p>“As informações do CP são transmitidas em reunião geral. Nós temos uma reunião mensal – conselho de docentes. Há a preocupação logo que se realiza um CP de se fazer a reunião de conselho de docentes mas não permite expressar as nossas opiniões (dos coordenadores)...”</p> <p>“Quando queremos apresentar algum problema temos que contactar com a coordenadora de docentes pra ela levar ao Conselho Pedagógico...”</p> <p>“Muitas vezes o CE dá as informações por telemóvel ... mas particular, não temos fax ...nem internet....não temos telefone. Ali a Pré tem mas, nós utilizamos o nosso telemóvel....temos uma gestora temos que ir lá todas as sextas-feiras buscar toda a papelada ...e se houver um recado do Executivo a gestora avisa-nos e nós vamos ...até agora tem havido abertura do CE...”</p>	<p>- Cada coordenador tem uma gestora (secretaria da Escola-sede) para tratar dos assuntos das escolas.</p> <p>- Os representantes do Pré-escolar e do 1º ciclo não conseguem transmitir todas as informações e preocupações do C.P. para os estabelecimentos/docentes e o contrário ou seja levar todos os problemas e assuntos a discutir dos estabelecimentos ao C.P.</p>
		Instrumentos de gestão	B5	<p>“Eu acho que temos um Regulamento Interno. Eu aqui nunca o vi mas eu acho que o jardim também tem...mas é feito a partir do regulamento lá de cima (entenda-se escola-sede).”</p> <p>“Convidaram todos os professores em geral a participar na elaboração do PE mas participou uma minoria...eu por acaso estive presente...”</p>	- A coordenadora não mostrou ter a certeza se havia algum instrumento de gestão específico do estabelecimento quer coordena.
Gestão Curricular	C	Supervisão do trabalho pedagógico e dos instrumentos de gestão	C1	<p>“não é chamar a atenção directamente....mas se os resultados dos alunos não estão bem falo que temos que ver o que se passa....”</p> <p>“reuno sempre que há alguma coisa reuno sempre com elas”</p> <p>“Visito as salas das colegas mas as das educadoras é raro...”</p> <p>“Acompanhamos mais ou menos ...há partes que são em conjunto...por exemplo este ano fizemos a Hora do Conto que era para todos ao mesmo tempo.... escolhemos as obras ...naquele horário todos nós estamos a tratar aquele assunto....”</p> <p>“ sei que estão a ser aplicados...vejo as capas de folhas e isso tudo...mas não vou ver...também o tempo escasseia muito....”</p>	<p>- A coordenadora entende que por vezes chama a atenção dos colegas mas não faz directamente. Afirma visitar as salas das colegas excepto as do pré-escolar.</p> <p>- Relativamente à supervisão dos PCT percebe-se através da entrevista que não é uma tarefa que a coordenadora execute . Depreende-se ainda através das suas palavras que não está muito actualizada em relação a este assunto.</p>
		Articulação e sequencialidade entre ciclos.	C2	<p>“nem por isso...”</p>	- Os registos não revelam dados para análise

		Intercâmbios entre Pré/1º Ciclo	C3	“sim.”	- Os registos não revelam dados para análise.
		Gestão das actividades e dos Recursos	C4	<p>“a partida a gestão dos recursos já está feita...quando falta alguém somos nós próprios ...temos que comunicar...eles também não têm maneira de deslocarem para aqui pessoas...antigamente começaram a pôr os professores de apoio a substituir os professores que faltam ...mas depois percebeu-se que faltavam muito os professores de apoio por causa disso....”</p> <p>“a gestão do tempo tem muitos limites...vamos imaginar que queremos fazer uma actividade até com o jardim...podemos alterar o horário dsas nossas actividades (disciplinas) mas o horário geral mantém-se e tem de estar no Plano Anual de Actividades que é decidido no início do ano senão já não podemos fazer isso”.</p> <p>“gerimos os materiais em conjunto....a biblioteca é isto estes livrinhos....o video está no refeitório...quase que não temos recursos por isso não é necessário grande gestão...”</p> <p>“Somos nós que fazemos as turmas...dão-nos essa autonomia...”</p> <p>“somos todos que planificamos todos em conjunto...alguém tem uma ideia e diz ainda agora por exemplo.... já tenho aqui as actividades (intercâmbio) para o próximo ano...estava aqui com menos trabalho...escrevi num papelinho...depois disse às colegas: - o que é que vocês acham? Têm mais alguma coisa a acrescentar?...outras vezes é de outra maneira...por exemplo a visita de estudo que fizemos foi uma colega que disse olha o Jardim vai fazer uma visita a Aveiro e se nós também fossemos? Olha boa ideia! E fomos todos. “</p> <p>“No Jardim são as educadoras que organizam, elas gostam mais de fazer à maneira delas...fazem o que querem....nós fazemos as nossas e depois vemos se fazemos alguma coisa em conjunto...é uma autonomia dentro de uma autonomia....há muita coisa que eu não sei...também há escassez de tempo...”</p>	<p>- Não é possível substituir ninguém. O CE não envia ninguém para substituir o pessoal docente (quando algum docente falta) e o mesmo acontece com o pessoal auxiliar.</p> <p>- Os coordenadores têm que comunicar as faltas mas apenas para ficarem registadas.</p>
Gestão administrativa e financeira	D	Cumprimento orientações/preenchimento de documentação	D1	“Sempre. Sou sempre eu. Quando era directora havia menos documentação. Agora há mais...antigamente era mais mapas, correspondência.Agora há também documentos também pedagógicos”.	- Cumprimento das orientações e formalidades.
		Gestão Financeira	D2	<p>“Não temos verbas nenhuma...o material ...os pais ajudam... a comissão de pais pede três euros ...acho que é...e depois gere...nós pedimos ...por exemplo: -podemos ir à papekaria buscar isto assim assim..?.</p> <p>E eles dizem:</p> <p>-vá que nós depois vamos lá pagar.</p> <p>Não há verbas do agrupamento nem da Câmara ...o pré-escolar tem alguma</p>	-A escola não dispõe de verbas próprias.

				coisa...”	
		Gestão e supervisão de instalações e monitorização de equipamentos	D3	<p>“Quando alguma coisa avaria (por exemplo um computador) telefonamos para a câmara e, depois, eles em geral mandam levar lá e depois nós lá vamos com o nosso carro, depois fica lá e muitas vezes eles trazem outras vezes temos que ir buscar. Também quando são pequenas avarias ou para limpar os computadores, no agrupamento tem lá a professora Natália que passa pelas escolas. Quando são pequenas coisas que avariavam uma pessoa amiga ou até os maridos se têm jeito...”</p> <p>Outros materiais...a Junta fornece os tinteiros, os pais fornecem o papel. Quando a avaria é nos computadores é com a Câmara mas se for em as fotocopiadoras a avariar é com a Junta.”</p>	- A coordenadora telefona directamente para a junta de freguesia ou para a câmara para resolver problemas de avarias de equipamentos ou então entra em contacto com alguém que possa ajudar inclusive familiares.
Relação com o meio e com os pais	E	Contactos e parcerias com pessoas/instituições	E1	<p>“Se forem contactos para resolver coisas importantes pedimos autorização ao CE”</p> <p>“Há contactos livres com a Junta, com a câmara com pessoas desde que não envolva verbas por exemplo pagar serviços a alguém. Nós podemos estabelecer contactos sem pedir autorização ao CE”</p> <p>“Aqui não estabelecemos parcerias com as empresas...as empresas que aqui há, são as da pedra...a Câmara disse que tinha feito um protocolo com várias empresas mas no fundo não chegou cá nada...se a Câmara não consegue o que é que eu vou conseguir?”</p> <p>“No início do ano fazemos sempre uma reunião com a Junta para sabermos com que podemos contar e para eles saberem as nossas preocupações necessidades...embora se receba pouco.. e nós não dizemos ao agrupamento porque eles já sabem que se faz isso em todo o lado”</p>	<p>- Autonomia para estabelecer contactos e para colaborar com pessoas e entidades.</p> <p>- Os assuntos mais importantes deverão ser tratados depois do parecer e autorização do CE.</p>
		Atendimento aos pais e encarregados de educação	E2	<p>“Tudo o que represente gastar muito tempo com a escola e ou até dinheiro eles não querem...não se envolvem muito nem a participarem nem nas contribuições...”</p> <p>“Eu encorajo os pais para participarem mas só coisas pequenas que não mude muito a vida deles nem que exija grandes sacrifícios.”</p> <p>“Eu tenho um horário para os atender mas atendo a qualquer hora. Do Jardim de infância não. É a professora. Eu estou muito por fora de muita coisa...eu tenho desconhecimento de muita coisa. Mas com encarregados de educação acho que nunca aconteceu nada de negativo...pelo menos nunca me comunicaram...mas é porque nunca aconteceu porque aqui é muito fácil saber...comentam por fora...e eu ainda não ouvi nada...”</p> <p>“Nós dizemos que queremos o melhor para os alunos e que queremos a ajuda dos pais o que às vezes não acontece...”</p>	<p>- A coordenadora entende que os pais não são muito participativos embora ela encoraje os pais a participarem.</p> <p>-A coordenadora diz que atende os pais a qualquer hora excepto os pais dos alunos do pré-escolar que é a educadora que assume essas funções.</p>

		Publicitação de trabalhos/imagem da escola	E3	<p>“ Temos panfletos com os deveres e os direitos dos alunos...fazemos às vezes uma exposição dos trabalhos...nos anos mais calmos...quando tudo segue a sua rota normal”.</p>	<p>- A coordenadora diz-nos que tem panfletos onde constam os direitos e os deveres dos alunos e que costumam fazer exposições para apresentar os trabalhos que realizaram durante o ano.</p>
Resolução de problemas e tomada de decisões	F	Implementação de processos participativos de resolução de problemas e tomada de decisões	F1	<p>“tentamos resolver aqui...eu acho que até nunca tivemos problema nenhum...”</p> <p>“problemas com os alunos...temos aqui alguns alunos mal comportados mas também nunca levámos lá em cima os problemas...”</p> <p>“Se for um problema grave temos que dizer por exemplo... este ano as colegas do Jardim fizeram a festinha de finalistas e depois fizeram um jantar com os pais e a cozinha ficou muito suja e pronto...nós tínhamos aulas normais e elas entenderam que não podia haver almoço e daí que eu tive que telefonar para a vice-presidente...não foi para fazer queixa...então ela entendeu que teria que haver aulas...por isso eu contacto com o CE quando são casos graves...”</p>	<p>-Normalmente os problemas são resolvidos na escola.</p> <p>-No caso de problemas graves ou difíceis de resolver (relações interpessoais) a coordenadora pede auxílio ao CE.</p>
		Visitas do CE à escola para resolver problemas	F2	<p>“ tivemos um caso de um menino da educação especial. Os pais queriam que ele continuasse mais um ano aqui. Isso não estava nas nossas mãos resolver...chamei o executivo e depois eles chamaram os pais, os professores e chegaram a um acordo...são esses assuntos”</p>	<p>- Regista-se o caso de uma visita do CE (vice-presidente) por causa de uma aluna de educação especial.</p>

Outros comentários

“Quando era directora eu não ganhava nada ...era chamada para reuniões longe, perdia muito dinheiro e não tinha nada em troca,...eu fui directora durante 16 anoseu acho que agora é melhor não só pela compensação económica mas pelas informações são de outra maneira ...como é que eu hei-de dizer na altura não tínhamos nenhuma autonomia e agora também não temos...acho que de autonomia a coisa não se safa muito...às vezes queremos mudar o horário por causa das actividades e o agrupamento não deixa e certamente o agrupamento não deixa porque também recebe directivas para não permitir...não pode ser porque os meninos têm que estar x horas na escola e depois há as AECs. Antigamente cada um tratava da sua vidinha e não havia troca de informações...não havia troca de experiências...acho que agora há mais abertura...e antes era um trabalho mais burocrático”.

Grelha de Análise de Entrevista					
Entrevista 6 – Coordenadora da Escola <i>Rio Tejo</i>					
Categorias	Código	Sub -categorias	Código	Frases Ilustrativas	Inferências
Clima de escola	A	Reconhecimento e Valorização da Qualidade e Sucesso	A1	<p>“É um grupo de colegas que dá gosto trabalhar. Estão abertos a críticas e também criticam...não têm problema nenhum em dizer o que pensam. Eu digo o que corre bem mas também o que corre mal.”</p> <p>“Temos um grupo que está motivado e não está nisto por estar. Vimos trabalhar com gosto. Temos equipa! Por exemplo os professores das AECs estão completamente integrados e mostram-se disponíveis para participarem nas actividades da escola mesmo fora das suas horas de trabalho. Ultrapassam as minhas expectativas. Eu valorizo o trabalho dos professores e eles sabem disso...mas também chamo a atenção quando é preciso.”</p>	<p>-atitude reflexiva e crítica</p> <p>- Reconhecimento do sucesso e também dos insucessos</p> <p>Noção de equipa</p> <p>- Motivação do grupo de trabalho</p> <p>- Envolvimento no trabalho mesmo fora das horas lectivas</p>
		Organização de actividades De confraternização	A2	<p>“nós fazemos sempre festas nos finais de período o que inclui sempre almoços/convívio entre docentes, auxiliares, pais, elementos da Junta, alunos,...fazemos normalmente de dia para que todos possam participar....temos uma colega que é de longe...”</p> <p>“costumamos almoçar todos juntos...e conversamos...”</p>	<p>-Organização de eventos/festas que envolvem os diferentes elementos da comunidade educativa</p> <p>-Os professores almoçam todos os dias Juntos</p>
		Existência de Espaços De reflexão	A3	<p>“arranjamos um espaço...mais ou menos uma hora por semana...não é reunião. É pouco mas estamos todos juntos para discutirmos coisas só da nossa escola.... Partilhamos as mesmas angústias e tentamos solucionar problemas....”</p> <p>“costumamos almoçar todos juntos...e conversamos, entre muitas outras coisas, nos problemas que os professores passam e ajudamo-nos”</p>	<p>- Existência de espaços de reflexão (reuniões e momentos fora do período das mesmas) sobre os problemas da escola frequentes</p> <p>- Momentos informais em que abordam frequentemente assuntos transversais à profissão docente</p>
		Diálogo e Cooperação	A4	<p>“ com os colegas não há problemas...”</p> <p>“... com as auxiliares que vêm do Centro de Emprego....não são do Quadro....estão cá pouco tempo...não têm preparação para trabalharem com crianças....ouvem as recomendações mas não mudam nada nas suas práticas e isso é complicado”</p>	<p>- Cooperação entre docentes.</p> <p>- Problemas na cooperação entre docentes e auxiliares devido ao tipo de vínculo que têm à instituição e á falta de formação na área da educação.</p>

Liderança e Gestão	B	Existência de objectivos e instrumentos de gestão específicos	B1	<p>“ Há alguns objectivos próprios e regras específicas para a escola. São respeitadas as que são comuns ao Agrupamento. Todos os professores desta escola se preocupam com a escola. É uma escola bem equipada. E porquê? Não é o Governo que dá. Somos nós com as nossas actividades...para atingirmos as coisas a que nos propomos. Este ano queríamos comprar uma máquina fotográfica, arranjar o retroprojector que estava avariado e livros para a nossa biblioteca. Conseguimos. Neste próximo ano, vamos ver se conseguimos fazer actividades de maneira a comprar um datashow. Acabamos por tentar melhorar para também podermos trabalhar com mais qualidade e criatividade. Não pode ser só com os manuais escolares.”</p>	<p>- Existência de objectivos próprios da escola</p>
		Preservação da Identidade do Estabelecimento	B2	<p>“Considero mesmo importante e penso ...estou mesmo convencida que o grupo de professores está comigo, partilha das mesmas ideias. Se cada escola do Agrupamento lutar para ter sucesso, haverá de certo mais sucesso no Agrupamento. Sem querer comparar mas é incrível os nossos resultados (médias) estão sempre acima das do Agrupamento.”</p>	<p>- O sucesso da escola é privilegiado em detrimento do global</p>
		Relação com os órgãos de Gestão	B3	<p>“nós não temos grandes problemas.... o relacionamento é bom. Eu já trabalho cá há 30 anos! A velhice é um posto! Nunca tive problemas em expor as minhas ideias. Se concordo ...muito bem...senão...às vezes em muitas situações acabam por me perguntar ...o que eu penso sobre isto ou aquilo”</p>	<p>- Relacionamento bom.</p> <p>- Abertura às ideias da Coordenadora questionando-a mesmo em relação a outras matérias que ultrapassam as dinâmicas da escola.</p>
		Informações e Canais de Comunicação	B4	<p>“quando há pedagógico eu procuro saber o que há de novo, o que foi discutido. Eu tenho uma prática que é ir todas as sextas-feiras ao Agrupamento” e estou com a vice-presidente. Ela informa-me. ...”</p> <p>“informações são dadas em conselho de docentes...quando é alguma coisa que não pode esperar é comunicado pela vice-presidente aos coordenadores...as informações do quotidiano....qualquer papel que tem que se enviar...ou outra coisa usam o telefone. Nós também temos uma gestora. A gestora também telefona. Nós contactamos a gestora ou a vice-presidente para pedir alguma coisa ...”</p> <p>“Era importante que os Coordenadores estivessem no pedagógico. Estão lá dois representantes do 1º ciclo mas eles dizem que não conseguem transmitir todas as preocupações e informações que ouvem nas reuniões. São muitas escolas.Era mesmo benéfico que fosse possível...”</p>	<p>- Envolvimento e iniciativa do coordenador na procura de informações.</p> <p>-Há canais formais:as vice-presidentes entram em contacto directo com os coordenadores normalmente via telefone. Cada coordenador tem uma gestora (secretaria da Escola-sede) para tratar dos assuntos das escolas.</p> <p>- Os representantes do Pré-escolar e do 1º ciclo não conseguem transmitir todas as informações e preocupações do C.P. para os estabelecimentos/docentes e o contrário ou seja levar todos os problemas e assuntos a discutir dos estabelecimentos ao C.P.</p>

		Instrumentos de gestão	B5	<p>“temos um Regimento interno específico que apresentamos aos pais no início do ano....e um Plano de actividades da escola....e cada professor da escola tem o seu projecto curricular de turma..”</p> <p>“O Projecto educativo é do agrupamento...é feito um bocado em cima do joelho ou porque é preciso...porque pode vir a inspecção ou porque não sei porquê...depois arrasta-se...pois há muita gente...o Projecto Curricular de Agrupamento, aquilo das competências....não sei...foi feito pelos professores ...os professores juntam-se por ciclo e fazem ...juntam o trabalho dos grupos...”</p>	<p>- Existência de instrumentos de gestão específicos nomeadamente um Regulamento e um Plano de Actividades.</p> <p>- O Projecto Educativo é feito para a montra ou seja não como uma necessidade interna mas como uma necessidade externa. É feito extemporaneamente. O Projecto Curricular de Agrupamento é elaborado por acumulação e junção de materiais elaboradas por grupos de docentes numa lógica fragmentada e não integrada, onde falta uma visão global estratégica.</p>
Gestão Curricular	C	Supervisão do trabalho pedagógico e dos instrumentos de gestão	C1	<p>“Por norma não...não gosto muito de visitar as salas das colegas...aqui como lhe digo...há trocas...os meninos mudam de salas trabalhamos entre salas...agora visitar as salas intencionalmente só por vezes quando tenho algum assunto....”</p> <p>“a partir do momento em que o projecto curricular de turma foi obrigatório o Conselho Executivo facultou-nos umas grelhas porque quando isso veio para cá ninguém dominava isto...e acabamos por as preencher e depois fomos melhorando gradualmente, acrescentando coisas novas. ..Aqui na escola é usado um tipo de PCT que nós criamos em conjunto. Partimos de uma matriz Comum. Há partes que partilhamos....”</p> <p>“Não há nenhuma grelha , para todos os níveis, imposta no Agrupamento.</p>	<p>- A supervisão não é uma prática frequente.</p> <p>- A coordenadora não vê com bons olhos as visitas às salas das colegas com o objectivo de supervisionar.Contudo registam-se muitas visitas de alunos e professores entre as várias salas da escola e pré que funciona noutro edifício.</p> <p>- Criação de instrumentos de gestão de forma participada e colaborante e partilhada.</p> <p>- A supervisão e acompanhamento é feita de forma natural pois é fruto de um trabalho de grupo.</p>
		Articulação e sequencialidade entre ciclos.	C2	<p>“temos momentos de reflexão que tem vindo a melhorar....é engraçado porque ainda hoje cá estive a colega que vai mandar os alunos para o 1º ano. É um trabalho que tem melhorado muito...temos reflectido por exemplo: o que é que vocês acham que nós devemos trabalhar com os alunos? Em que é que devemos orientar mais os meninos...conteúdos a trabalhar.nem sempre foi assim e é uma das coisas boas que se tem vindo a notar...se calhar também pela estabilidade que acabou por contribuir para isso...antigamente não havia...”</p>	<p>- Os momentos de reflexão tem vindo a melhorar . Registam-se algumas mudanças pois já se reflecte sobre a articulação ao nível de conteúdos. A estabilidade dos docentes foi um factor importante.</p>
		Intercâmbios entre Pré/1º Ciclo	C3	<p>“Intercâmbios há muitos...às vezes por exemplo vamos trabalhar o livro/uma história... os meninos da pré vêm aqui e depois trabalhamos em conjunto...normalmente são eles que vêm porque nós temos mais espaço...temos uma biblioteca e mais recursos...tem sido esta prática...”</p>	<p>- Registam-se muitos momentos/actividades de intercâmbio entre o pré-escolar e o 1º ciclo.</p> <p>- Normalmente as actividades são organizadas na EB1 e são as crianças do Pré-escolar que se deslocam. A coordenadora justifica este facto por a escola do 1º ciclo reunir mais recursos e ter mais</p>

					espaço.
		Gestão das actividades e dos Recursos	C4	<p>“...Normalmente não espero pelas decisões do C.E. Por exemplo quando foi das AECs ...que tinham que iniciar ...eu disse: escusam de me estar a incomodar e dizer que as actividades têm que iniciar porque não iniciam enquanto não tivermos uma tarefaira...”</p> <p>“Desde que eu assuma as coisas.Quando Tenho dúvidas Eu Procuro Ajuda.. Eu normalmente tomo as decisões e depois é que comunico que as tomei”</p> <p>“quando alguma coisa avaria ligo para Câmara, ligo para o executivo, Junta ou peço aos pais....se tiver alguma verba...resolvo.”</p>	- A gestão das actividades e dos recursos são assumidas pela Coordenadora rompendo, quase sempre , com as vias formais revelando autonomia
Gestão administrativa e financeira	D	Cumprimento orientações/preenchimento de documentação	D1	<p>“Normalmente eu cumpro ...eu não sou muito de não cumprir...há pequenas coisas a que se dá importância em exagero...mas não há muitas pressões do Executivo...”</p>	<p>- Cumprimento das orientações e formalidades.</p> <p>- Não há muitas pressões do Conselho Executivo. Contudo por vezes é dada grande importância a aspectos que não merecem tanto empolgamento.</p>
		Gestão Financeira	D2	<p>“Não há verbas...fazemos actividades...feirinhas para conseguir verbas...”</p>	<p>-A escola não dispõe de verbas próprias.</p> <p>- Utilização de estratégias da própria escola para conseguir verbas.</p>
		Gestão e supervisão de instalações e monitorização de equipamentos	D3	<p>“Se me pedirem coisas ou instalações eu faço assim: se forem materiais eu vejo se posso emprestar e normalmente empresto, se forem instalações eu não peço, eu decido e se depois decidir que vou ceder as instalações para qualquer acontecimento eu comunico ao Conselho Executivo.</p>	<p>- Autonomia nas decisões sobre a gestão das instalações mesmo na cedência de materiais ou espaços a outros sujeitos ou entidades.</p> <p>-Tomada de decisões seguida de comunicação ao C.E. do que foi decidido ao nível do estabelecimento.</p>
	E	Contactos e parcerias com pessoas/instituições	E1	<p>“Estabeleço contactos e colaboramos com as pessoas, instituições e empresas sempre que preciso sem pedir autorização...eu não sei se posso ou não ...eu faço. Não há limitações (explícitas) de cima para baixo”.</p>	- Autonomia para estabelecer contactos e para colaborar com pessoas e entidades.
		Atendimento aos pais e encarregados de educação	E2	<p>“Eu costumo dizer...os encarregados de educação sabem que estou disponível sempre, desde que não prejudiquem o meu trabalho com os alunos.”</p>	<p>- Relação aberta com os pais.</p> <p>- Disponibilidade e flexibilidade para atendimento aos pais, salvaguardando o trabalho</p>

Relação com o meio e com os pais					com os alunos.
		Publicitação de trabalhos/imagem da escola	E3	“Trabalhamos a imagem da escola....temos panfletos, trabalhos que divulgamos...nós temos liberdade para o fazer”	- Trabalho da imagem da escola ao nível local
Resolução de problemas e tomada de decisões	F	Implementação de processos participativos de resolução de problemas e tomada de decisões	F1	<p>“quando há problemas, normalmente eu falo com os colegas e resolvemos aqui na escola..normalmente resolvo aqui...claro que se tiver que recorrer ao CE faço-o.”</p> <p>“....na prática eu trato dos problemas directamente com a Câmara ...a última visita do presidente da Câmara à nossa escola, num evento, ficou a dever-se a mim e eles (C.E.)sabem isso.</p> <p>“Um dia tive um problema com um aluno muito sério e depois tive que resolver com a GNR....”</p> <p>“dou muito a minha opinião. Talvez eu não meça verdadeiramente as consequências..eu tenho que lutar...aquilo que tenho que dizer e afirmar....não tenho problema nenhum em o fazer. Calam-me se me justificarem por A mais B porque têm outra posição ou ideia. Nas reuniões eu não consigo estar calada. Pode não ter nada haver comigo ou com a minha escola meas ...há coisas que eu não consigo ficar calada....pode não adiantar nada mas nós (escolas) já temos tão pouca autonomia”</p>	<p>- Resolução de problemas preferencialmente ao nível local e em equipa.</p> <p>- Participação efectiva e muito activa envolvendo-se na defesa das ideias e da autonomia</p>
		Visitas do CE à escola para resolver problemas	F2	<p>“o conselho executivo participa em actividades...por exemplo este ano participou na feirinha, ...também tivemos a visita de elementos do Conselho executivo que trouxe cá a psicóloga..”</p> <p>“vieram cá quando houve um problema entre um professor e um encarregado de educação”</p>	<p>-Os membros do conselho executivo fazem poucas visitas.</p> <p>Visitaram a escola para participaram em eventos organizados pela escola e para apresentarem a psicóloga do Agrupamento e para tratarem de um problema que envolvia um encarregado de educação com uma professora.</p>

Grelha de Análise de Entrevista

Entrevista nº 7 - Coordenador da Escola *Rio Tâmega*

Categorias	C ó d i g o	Sub -categorias	C ó d i g o	Frases Ilustrativas	Inferências
Clima de escola	A	Reconhecimento e Valorização da Qualidade e Sucesso	A1	“Eu digo na hora quando as actividades correm bem.”	- A coordenadora diz que quando as actividades correm bem elogia as colegas no momento.
		Organização de actividades De confraternização	A2	“...fazemos um Jantar de Natal no agrupamento e no final do ano fazemos um jantar só com o pessoal da escola...” “Temos feito muitas actividades o magusto, a Feira ...fazemos muitas actividades...”	-Registam-se dois jantares de convívio um entre todos os docentes do Agrupamento (Natal) e outro entre os docentes da escola (final do ano). - Registam-se actividades de confraternização na escola entre alunos, professores e pais.
		Existência de Espaços De reflexão	A3	“Nós temos os mesmos horários ...temos bastante tempo para conversar...”	- A coordenadora diz que como têm os mesmos horários é possível conversarem bastante.
		Diálogo e Cooperação	A4		-não há registos.
Liderança e Gestão	B	Existência de objectivos e instrumentos de gestão específicos	B1	“Não temos. Nas reuniões gerais são definidos. São os do Agrupamento.”	- Não têm objectivos específicos. São os Agrupamento.
		Preservação da Identidade do estabelecimento	B2	“tem que haver um diálogo entre as duas partes ...as escolas do 1º ciclo e os JI têm que seguir o que está estipulado pelo agrupamento.”	-A coordenadora entende que seria importante preservar o todo mas também as especificidades de cada escola.
		Relação com os órgãos de Gestão	B3	“É ótima...é aberta...”	- Relação com os órgãos de gestão de topo muito boa. Mantém uma relação aberta. Os elementos do CE aceitam as sugestões e dão autonomia para

					<p>resolver muitos assuntos.</p> <p>-Há muita disponibilidade da parte dos elementos do CE para atender os coordenadores.</p>
		Informações e Canais de Comunicação	B4	<p>“Através da coordenadora de docentes...”</p> <p>“A nossa vice-presidente é muito competente ligamos quando é preciso e ele está sempre disponível...também temos uma gestora...”</p>	<p>- Os representantes do Pré-escolar e do 1º ciclo não conseguem transmitir todas as informações e preocupações do C.P. para os estabelecimentos/docentes e o contrário ou seja levar todos os problemas e assuntos a discutir dos estabelecimentos ao C.P.</p>
		Instrumentos de gestão	B5	<p>“Não temos instrumentos próprios. Só o Plano de Actividades da Escola. Cada escola tem o seu Plano de Actividades, depois reúne no do agrupamento e juntam-se...”</p> <p>“Todos participam.”</p>	<p>- não existem instrumentos de gestão do estabelecimento específicos.</p> <p>- Auscultação de todos os professores para a elaboração do PE .</p>
Gestão Curricular	C	Supervisão do trabalho pedagógico e dos instrumentos de gestão	C1	<p>”Costumo visitar as salas ...qualquer coisa vou lá ...”</p> <p>“sei que existem ...mesmo na Pré...a educadora mostra o PCTurma”.</p>	-A supervisão do trabalho pedagógico e dos projectos curriculares de turma não é uma prática assumida.
		Articulação e sequencialidade entre ciclos.	C2	<p>“ Não reunimos muito .</p> <p>Temos reuniões destinadas para articulação planificadas pelo agrupamento.”</p>	-Registam-se reuniões ao nível do agrupamento para a questão da articulação.
		Intercâmbios entre Pré/1º Ciclo	C3	<p>“Fazemos muitas actividades de articulação, os meninos da pré vêm cá e nós preparamos uma aula diferente...uma vez foi no dia da Primavera e também agora mais no fim de ano no Dia de Portugal e estivemos a pintar umas bandeiras...no recreio brincam sempre juntos...”</p> <p>“Nós também vamos lá...”</p>	-Registam-se actividades de intercâmbio entre a pré e o 1º ciclo.
		Gestão das actividades e dos Recursos	C4	<p>“Se faltar uma colega sou eu que tenho que resolver...tento resolver da melhor forma se não estiver cá o professor de apoio distribuimo-los...que é que havemos de fazer...não os podemos mandar embora...tem que ser...e eles têm que fazer as AECs. Nós por norma não faltamos...às vezes ligamos para a outra escola para ver se o professor de apoio pode vir...”</p> <p>“Nós não temos auxiliar, temos uma tarefaira que nos vem cá fazer umas horas...”</p> <p>“Eu acho que todas as escolas do agrupamento estão todas mal equipadas.”</p>	<p>-A coordenadora diz-nos que tem que agir quando falta um docente.</p> <p>Normalmente distribuem as crianças. Se estiver o professor de apoio ele assumirá o grupo de crianças.</p> <p>-Registam-se falta de recursos quer humanos (auxiliar) quer materiais.</p>

				<p>“Eu gostava de ter mais coisas....não temos televisão, video, nada dessas coisas, computadores temos um ...e não pode estar em nenhuma sala de aula porque assim todos podem lá ir.”</p>	
Gestão administrativa e financeira	D	Cumprimento orientações/preenchimento de documentação	D1	<p>“Tudo. Cumpro tudo.”</p>	<p>-a coordenadora cumpre todas as directrizes e preenchimento de documentação.</p>
		Gestão Financeira	D2	<p>“A escola do 1º ciclo não tem verbas nenhuma...a Junta ajuda-nos: a impressora e fotocópias ..os meninos trazem materiais....muitas vezes pomos do nosso dinheiro...”</p> <p>“A verba do Pré que vem do Ministério da Educação não sei como é que a educadora gere...”</p>	<p>-A escola não dispõe de verbas próprias.</p> <p>-A escola tem ajuda da Junta que contribui com materiais nomeadamente fotocópias.</p> <p>-Os professores colaboram ou chegam mesmo adiantar algumas verbas para a realização de actividades.</p>
		Gestão e supervisão de instalações e monitorização de equipamentos	D3	<p>“No pré-escolar não. A Educadora é que supervisiona e gere as instalações...aquele lado ela é que sabe...”</p> <p>“falta-me tempo...a turma complica muito não temos auxiliar a tempo inteiro...quando toca a campainha ou o telefone sou eu que tenhoque lá ir ...tenho que sair da turma ...não tenho quem me fique com a turma...se fosse uma escola grande!”</p>	<p>- No estabelecimento há efectivamente duas pessoas com funções de gestão de instalações. A professora do 1º ciclo (coordenadora) para o sector deste nível educativo e a educadora para o sector do pré-escolar.</p>
Relação com o meio e com os pais	E	Contactos e parcerias com pessoas/instituições	E1	<p>“São só casos pontuais ...só para pedir ajuda para arranjar alguma coisa...ligo para a Junta e ela trata-me dessas coisas mas não tenho que dizer ao CE. Quando é preciso alguma coisa para a Câmara é o Agrupamento que envia as cartas.”</p> <p>“Nas visitas temos que avisar por causa do seguro a não ser que esteja no PAA.Agora é mais difícil sair com as crianças.”</p>	<p>- A coordenadora só estabelece contactos com entidades /instituições muito pontualmente. Acontece sobretudo quando há alguma avaria ou necessitam de algum serviço. A coordenadora contacta a Junta para resolver os problemas.</p>
		Atendimento aos pais e encarregados de educação	E2	<p>“Nós temos hora de atendimento aos pais...os pais ajudam-nos e organizam algumas actividades como a Feira...”</p>	<p>- Há uma hora de atendimento aos pais.</p> <p>-Os pais participam e envolvem-se em actividades propostas pela escola.</p>
		Publicitação de trabalhos/imagem da escola	E3		<p>- não se regista um trabalho especificamente voltado para publicitação da escola e trabalho da mesma.</p>

Resolução de problemas e tomada de decisões	F	Implementação de processos participativos de resolução de problemas e tomada de decisões	F1	<p>“Nós tentamos sempre resolver os problemas na escola....nós entre colegas conseguimos resolver...três cabeças sempre pensam melhor que uma”</p> <p>“De vez em quando os pais lá vão para o agrupamento tratar de algum assunto”</p>	- Por vezes os pais vão directamente à escola-sede para tratarem de assuntos dos seus filhos
		Visitas do CE à escola para resolver problemas	F2	<p>“Nos últimos tempos não. “</p>	- Já há algum tempo que não têm visita da Vice-presidente do 1º ciclo.

Grelha de Análise de Entrevista					
Entrevista nº 8 - Coordenador da Escola <i>Rio Lima</i>					
Categorias	Código	Sub -categorias	Código	Frases Ilustrativas	Inferências
Clima de escola	A	Reconhecimento e Valorização da Qualidade e Sucesso	A1		- Não se regista nenhum comentário
		Organização de actividades De confraternização	A2		- Não se regista nenhum comentário
		Existência de Espaços De reflexão	A3		- Não se regista nenhum comentário
		Diálogo e Cooperação	A4	“as coisas aparecem...temos por exemplo a festa de final de ano eu tive que escrever num papel eu trato disto, tu tratas daquilo...poque há trabalho para fazer eu conto mais com as mães...eu tenho que fazer as actas, a reunião de pais, tudo...e gostava também de receber mais um bocadinho...é bom haver mais cabeças a pensar...”	- A coordenadora entende que há pouca partilha das tarefas e responsabilidades, tendo por isso grande sobrecarga de trabalho.
Liderança e Gestão	B	Existência de objectivos e instrumentos de gestão específicos	B1		- não se regista nenhum comentário
		Preservação da Identidade do estabelecimento	B2		- não se regista nenhum comentário
		Relação com os órgãos de Gestão	B3	“há abertura” “eu ponho as questões lá em cima mas fazem o que querem...por exemplo a constituição de turnas com crianças de três anos ...eu não sou apologista de uma turma de 25 crianças com três anos...eu pus o problema ao executivo e ficou assim...não houve mudança.....eu quis saber mais só no fim do ano é que me explicaram”	- A coordenadora diz que a relação que mantém com o CE é aberta. Contudo mostra que apesar de questionar determinadas aspectos, imperam as decisões do CE.

		Informações e Canais de Comunicação	B4	<p>“ as informações do pedagógico são dadas em conselho de docentes...agora há coisas pontuais que passam...era importante que estivessem os coordenadores no pedagógico...há coisas importantes que eu só chego a saber depois e já passou...e se eu estivesse presente...</p> <p>As informações do CE passam para a gestora e depois numa capinha que eu tenho que ir lá levantar. Por exemplo no outro dia a gestora esqueceu-se de pôr na minha capa o novo impresso do mapa do leite e eu fiz no antigo. Ela disse que estava mal e eu disse-lhe que agora não mudava porque não tive conhecimento. Eu não mudo.”</p> <p>“por exemplo eu tenho uma dúvida ...ligo para o CE. As matrículas são aqui mas deviam ser lá e depois há coisas que nós não sabemos. As matrículas do 1º ciclo são feitas lá e as do jardim são aqui...porque é que não são feitas todas lá? Até porque depois querem as fotocópias todas e a gente passa um tempão, faziam lá directo. E depois há problemas. Eu estou muito zangada. Alguns meninos tem direito ao subsídio para o almoço. Noutro dia uma mãe foi directamente à secretaria e trouxe papéis para preencher para o tal subsídio. As outras souberam e também foram lá e deu confusão porque disseram que eu estava a receber esses papéis e eu não recebi nada. Psado meia hora das mães irem lá mandam-me informar que eu tinha que fazer um papel a dizer que as pessoas que tinham difreito ao subsídio para irem lá. Fiquei muito aborrecida.”</p>	<p>-As informações seguem as vias formais ou através do conselho docentes ou através da gestora, com quem têm que contactar todas semanas. No entanto se for necessário tratar de algum problema a coordenadora liga directamente para o CE.</p> <p>-a coordenadora diz que há actuações diferenciadas nos processos burocráticos entre o pré-escolar e o 1º ciclo. Regista ainda problemas de articulação entre os serviços pelo facto de determinadas tarefas administrativas serem feitas por órgãos e várias pessoas.</p>
		Instrumentos de gestão	B5	<p>“o PE foi feito tendo em conta os problemas e preocupações do JI. Eu fui lá duas vezes para tratar disso “</p>	<p>- A coordenadora diz que foi ouvida para a elaboração do PE.</p>
Gestão Curricular	C	Supervisão do trabalho pedagógico e dos instrumentos de gestão	C1		<p>- não se re.gista nenhum comentário</p>
		Articulação e sequencialidade entre ciclos.	C2		<p>- não se re.gista nenhum comentário</p>
		Intercâmbios entre Pré/1º Ciclo	C3		<p>- não se re.gista nenhum comentário</p>
		Gestão das actividades e dos Recursos	C4	<p>“Se é docente e já se prevê a falta eu activo o prolongamento. Comunico a falta ao agrupamento. Se é auxiliar ...temos que funcionar, depois traz a justificação da falta, eu assino e depois ela entrega na câmara.”</p> <p>“Eu sinto uma carga grandeo coordenador tem muito que fazer e por isso ou teria que haver obrigatoriedade de tarefas. Actas, inventários, mapas do leite, contactos para aqui, para</p>	<p>- No que diz respeito à gestão dos recursos humanos, a coordenadora diz que se limita a comunicar a falta para a escola-sede e a activar o prolongamento. No caso das auxiliares tem que assinar um documento</p>

				<p>acolá.Eu já disse lá em cima que eu parece um secretário...depois falta sempre qualquer coisa...eu digo ai Jesus ...já vou aí levar...tinhamos que dividir mais...encarregada de leite, encarregada de actas, encarregada de...ou então o coordenador não pode ter turma porque senão prejudica os seus alunos.”</p> <p>“autonomia queria eu...mas eu mesmo assim quero ligar para a junta, ligo e assim as coisas vêm –me cá ter. Para que é eu hei-de andar a mandar um officio que vai e depois dá voltas.... e depois demora a resposta a vir. “</p> <p>“eu sei as funções de coordenador de estabelecimento por alto...aquela folhinha que eles mandam...consta do regulamento interno...aqui põe o coordenador a fazer tudo e acho que le deveria estar só para aquilo...eu quis passar a pasta a outra e não pude porque fui titular...acho que já chegava”.</p> <p>“ o titular é para tudo...para já não concordo com isto, eu sou igual às outras umas passaram a titulares outras não...que nos ajuda a saber mais ajuda...mas eu não concordo nada com isto”</p> <p>“eu trabalho há muito tempo e antes de existirem os agrupamentos eu sempre geri a escola sozinha porque muitas vezes era lugar único e eu sempre tratei de tudo e esse hábito ficou em mim...eu continuo na minha postura até ver....”</p>	<p>justificativo da falta para a funcionária entregar na câmara.</p> <p>-A coordenadora entende que tem muito trabalho burocrático e que é necessário dividir as tarefas ou então o coordenador não deverá ter turma.</p> <p>- A coordenadora assume que resolve os problemas directamente com os implicados evitando utilizar o recurso a officios pois no seu entender esse procedimento só traz atrasos na resolução das situações. Segundo a coordenadora essa postura está relacionada com o seu percurso profissional anterior à existência de agrupamentos em que ela decidia e agia livremente.</p>
Gestão administrativa e financeira	D	Cumprimento orientações/preenchimento de documentação	D1	<p>“A pressão é a papelada que é sempre para ontem, muitas vezes de anos passados. Acho que o agrupamento devia fazer mais papelada do que nós. Perdemos muito tempo! “</p>	<p>- A pressão existe e vem do preenchimento de documentação que segundo a coordenadora é excessiva e com prazos de entrega muito curtos. A coordenadora entende que essas tarefas deveriam estar concentradas na escola-sede.</p>
		Gestão Financeira	D2	<p>“Só há verbas da Dren. As facturas vão para cima. O agrupamento não dá nada se é agrupamento...devia dar. Eu estou na assembleia de tenho que me pronunciar sobre o orçamento e para o pré nunca tem direito a nada.”</p>	<p>-A coordenadora diz-nos que não tem verbas da escola-sede. Apenas tem as verbas da DREN. A coordenadora não concorda que se tenha que pronunciar enquanto membro da assembleia de escola sobre o orçamento e que o pré-escolar e 1º ciclo não sejam contemplados.”</p>
				<p>“Este jardim é muito grande e tem prolongamento de horário...Ficam muitas crianças e para não ficarem</p>	<p>- A coordenadora entende que muitas</p>

		Gestão e supervisão de instalações e monitorização de equipamentos	D3	como a sardinha em lataporque não há regras para terem prolongamento...é quem quer ...eu propus para fazerem actividades ao ar livre e no refeitório quando não está ocupado. Fiz essas propostas à Junta de Freguesia. Quiseram que as crianças (pré e 1º ciclo) fizessem patinagem no recreio da escola do 1º ciclo. Eu fui ver as condições...e não tinha condições. Então arranjou-se o piso e colocou-se uma vedação. É muito complicado levar os patins lá para baixo e então decidiram que se fazia no recreio do Jardim que não tem condições e é minúsculo. E as cabeças aparecem partidas...e agora o que é que eu faço? Volto a dizer que não se pode realizar esse tipo de actividades aqui'	decisões escapam ao seu controle e que são assumidas por outros como a Junta ou câmara no caso concreto do funcionamento da componente de apoio à família no JI.
Relação com o meio e com os pais	E	Contactos e parcerias com pessoas/instituições	E1	<p>“...eu não comunico nada porque é perder tempo... eu vou directa a quem me vai resolver o problema, certo?”</p> <p>“se nós dissermos porque queremos realizar uma determinada actividade, explicarmos os objectivos darmos todos os pareceres sobre a importância da actividade dão tudo...tenho é que andar...”</p> <p>“Se saio com as crianças tenho que comunicar que vou...se vou sózinha não comunico nada a ninguém...se eu preciso de materiais, de arranjar qualquer coisa e a câmara nunca mais resolve...eu contacto com um pai e ele arranja...fica resolvido...”</p> <p>“Diz que é obrigatório...olha quando a coisa não é tão rápida eu mando um ofício via agrupamento se é rápido até por telefone...”</p>	<p>-A coordenadora assume que não é prática corrente comunicar os seus contactos ou diligências ao CE. Só o faz sempre que envolve a saída das crianças.</p> <p>- A coordenadora afirma que só cumpre com as regras formais quando há tempo para resolver a situação.</p> <p>-a coordenadora diz que se explica às entidades locais o que pretende fazer e porque tem todas as ajudas.</p>
		Atendimento aos pais e encarregados de educação	E2	“Há boa relação.”	- A coordenadora afirma que há uma boa relação com os pais.
		Publicitação de trabalhos/imagem da escola	E3		- não se regista nenhum comentário
Resolução de problemas e tomada de decisões	F	Implementação de processos participativos de resolução de problemas e tomada de decisões	F1	<p>“quando há problemas tento reunir todo o pessoal docente e não docente ...porque há sempre aquela situação não fui eu ...foi aquela...muitas vezes quando não é possível perceber quem arranjou o problema tento dizer que não se deve proceder assim e que antes de as coisas avançarem devem pôr abertamente os problemas na mesa.”</p> <p>“Todos podem dar a sua ideia para se resolver o problema”</p>	- A coordenadora afirma que costuma reunir com todos para resolver os problemas. Contudo parece-nos que a atitude não tem a sua justificação nos princípios da cultura de colaboração mas mais como técnica para perceber de onde ou de quem partiu o problema.

		Visitas do CE à escola para resolver problemas	F2	“Os elementos do CE não visitam o JI.”	-A coordenadora revela que os membros do CE não visitam o JI.
--	--	---	----	--	---

Grelha de Análise de Entrevista					
Entrevista nº 9 - Coordenador da Escola <i>Rio Mondego</i>					
Categorias	Código	Sub -categorias	Código	Frases Ilustrativas	Inferências
Clima de escola	A	Reconhecimento e Valorização da Qualidade e Sucesso	A1	“A equipa é muito boa, temos aqui elementos muito bons e há sempre quem dinamize mais ...”	-reconhecimento da existência de uma boa equipa de trabalho na escola. Contudo nunca foi referido que seja uma prática comum verbalizar junto dos colegas, apreço pelo trabalho desenvolvido.
		Organização de actividades De confraternização	A2	“normalmente fazemos almoço de Natal e agora um almoço final com todos os funcionários e com todos os docentes”	- realização de almoços/convívio a assinalar a época festiva do Natal e final de ano.
		Existência de Espaços De reflexão	A3	“...todos os problemas que temos são tratados no intervalo...aproveitamos aquele bocadinho” “Uma vez por período e no final do ano reunimo-nos com os professores das AECs, todos em conjunto, para expor os nossos problemas e eles expõem os deles para tentarmos arranjar soluções para colmatar as lacunas que detectamos.”	- existência de espaços de reflexão de forma informal (intervalos). - normalmente não existem reuniões de estabelecimento apenas uma por período e outra no final do ano. Estas reuniões envolvem todos os professores inclusive os docentes das actividades de enriquecimento curricular.
		Diálogo e Cooperação	A4	“ não temos grande espaço para reunir ...só temos um gabinete médico mas é onde nós confraternizamos todos os dias à hora do intervalo à hora do cházinho e pomos aí os nossos problemas e dúvidas da sala e tudo o que pensamos para o bom funcionamento das nossas turmas. O tempo é muito escasso porque temos as actividades extra-curriculares e condicionam bastante e depois como temos o apoio ao estudo, umas estão num dia outras estão no outro não é muito bom para nos encontrarmos.” “Nós não temos muito tempo para reuniões aqui...e quando há é para falar do comportamento dos nossos alunos...e nas actividades extra-curriculares....todos os problemas que temos são tratados no intervalo...aproveitamos aquele bocadinho”	- Falta de condições físicas (espaços) e falta de tempos comuns para reuniões entre docentes. - é no gabinete médico, espaço onde confraternizam todos os dias que vão trocando opiniões e ideias para o trabalho pedagógico e abordando os problemas institucionais.
Liderança	B	Existência de objectivos e instrumentos de gestão específicos	B1	“Não temos objectivos próprios. Os objectivos e as regras são estabelecidas pelo agrupamento definidas em Conselho Pedagógico e temos que as acatar.”	- Não têm objectivos específicos. São os Agrupamento.

e Gestão		Preservação da Identidade do estabelecimento	B2	<p>“Há autonomia para fazer o que queremos ao nível de turma e fazer as nossas experiências.”</p> <p>“Nós não temos muita identidade porque trabalhamos em agrupamento porque temos que seguir as normas que são definidas e quando fazemos reunião de docentes fica tudo definido e nós não temos autonomia para decidir nada...”</p>	<p>- Regista-se uma participação e autonomia efectiva apenas na sala de aula.</p> <p>-a coordenadora entende que a escola não tem identidade porque trabalham em agrupamento, porque têm que seguir as normas que são definidas de cima em outras instâncias e por isso não têm autonomia para decidir nada.</p>
		Relação com os órgãos de Gestão	B3	<p>“Damo-nos muito bem. A vice-presidente tem muita abertura, quando é solicitada ela aparece, quando há dúvidas ela aparece. A esse nível estamos bem, também fomos nós que a pusemos lá no poleiro e é porque confiavamos no trabalho nela.”</p> <p>“.... os agrupamentos vieram trazer melhorias na articulação entre ciclos, mas só isso, autonomia não, melhoria no plano financeiro, não!”</p>	<p>-Relação com os órgãos de gestão de topo é muito boa. Mantém uma relação aberta .</p> <p>-Há muita disponibilidade da parte dos elementos do CE para atender os coordenadores.</p> <p>- No entender da coordenadora, os agrupamentos só contribuíram para a melhoria da articulação entre os ciclos. Ao nível da autonomia incluindo a autonomia financeira, não se registam melhorias.</p>
		Informações e Canais de Comunicação	B4	<p>“a coordenadora de docentes reúne no CP e depois na reunião de conselho de docentes são transmitidas as resoluções. A vice-presidente também está presente em todas as reuniões de conselho de docentes. Do CE é por telefone.</p> <p>Ficou definido que o coordenador de estabelecimento teria que passar uma vez por semana pelo agrupamento. Cada escola tem uma gestora na secretaria. Dirigimo-nos uma vez por semana, normalmente à quinta –feira, a ela e levamos toda a documentação :faltas, comunicações que fazemos para a Junta de freguesia ou para a Câmara . Trazemos a documentação que é distribuída às escolas.”</p>	<p>As resoluções e informações gerais são comunicadas à coordenadora em reunião de conselho de docentes quer pela vice-presidente (representante do 1º ciclo no CE) e pela cooedenedadora do conselho de docentes.</p> <p>-Também são transmitidas informações entre o CE e Escola através do telefone. Outra forma de se receberem ou darem informações bem como de fazer a passagem de documentação entre a escola do 1º ciclo e a escola-sede através de uma gestora que se encontra na secretaria –geral do agrupamento de escolas.</p>

		Instrumentos de gestão	B5	<p>“Temos algumas actividades só para a escola e começamos a fazer o Regimento interno...temos algumas regras mas regulamento não temos porque estamos integradas em agrupamento e temos que ter tudo igual para todos.”</p> <p>“foram chamados todos os professores, todos os coordenadores de estabelecimento e encarregados de educação (representantes dos encarregados de educação) para fazer o PE.</p> <p>Em relação a o PCA eu nem me queria pronunciar muito...porque às vezes ele está a ser elaborado...de repente há alterações e depois já tem que se fazer um novo...às vezes nem se chega a pôr directamente em prática...já temos que fazer alterações...o regulamento interno deu um grande trabalho ao grupo (voluntário) que o estava a fazer e já vamos ter de fazer outra vez alterações...não temos tempo de o pôr em prática”</p>	<p>- Só tem efectivamente algumas actividades específicas da escola e que não constam no PAA de agrupamento.</p> <p>-Não têm regulamento específico da escola porque segundo a coordenadora têm que ter tudo igual para todos.</p> <p>- Auscultação de todos os professores para a elaboração do PE .</p> <p>-Em relação ao PCA e ao RI o processo parece não estar a correr muito bem pois não conseguem pô-los em prática devido ao facto de estar em continuamente a sofrer alterações.</p>
Gestão Curricular	C	Supervisão do trabalho pedagógico e dos instrumentos de gestão	C1	<p>“não vou supervisionar nada, não vou inspeccionar porque eu acho que não faz parte das minhas funções. Faz mais parte das minhas funções ver a assiduidade,a pontualidade e a articulação com a Junta e com a Câmara”</p>	<p>- A coordenadora entende que não pertence às suas funções de coordenação supervisionar o trabalho pedagógico das colegas, mas apenas ver a sua assiduidade e pontualidade e estabelecer contactos e articular com a Junta de Freguesia e Câmara.</p>
		Articulação e sequencialidade entre ciclos.	C2	<p>“Só no princípio do ano..”</p>	<p>-Regista-se apenas um momento (início do ano) e que nós depreendemos , por outros registos, que seja uma reunião ao nível do agrupamento.</p>
		Intercâmbios entre Pré/1º Ciclo	C3	<p>“No tempo em que tínhamos um bocadinho de autonomia fazíamos tudo sem ser pressionadas (...) inovávamos e fazíamos aqui coisas giríssimas agora que é um bocadinho imposto vamos fazendo mas não é com o mesmo espírito “</p> <p>“...fazemos actividades em conjunto mas é do tipo informal, não é com datas marcadas, quando nós precisamos telefonamos e depois vamos.. .mas há pouco tempo...temos sempre o limite do tempo”</p> <p>“Há actividades que são planificadas no início do ano e depois ocorrem em momentos: Jardim de infância/ 1º ano e 4º ano/ 5º ano. Fazemos</p>	<p>A coordenadora entende que perderam autonomia e que agora há trabalho que é imposto aos docentes do 1º ciclo. Estas são as razões pelo que as actividades que realizam actualmente são menos inovadoras e menos interessantes pois são realizadas com outro espírito.</p>

				algumas actividades a esse nível”	<p>- Registam-se algumas actividades entre ciclos (Pré e 1º ciclo) mas que não estão formalizadas. São realizadas quando os docentes consideram oportuno sem datas marcadas. Contudo existem algumas que são planificadas no início do ano (e que depreendemos resultem de reuniões a nível de agrupamento) e que têm como objectivo a participação conjunta entre os alunos pré/1º ciclo e 1º ciclo/2º ciclo (Transição de ciclos).</p>
		Gestão das actividades e dos Recursos	C4	<p>“o coordenador está mais ligado à gestão curricular do que à administrativa. Porque dinamizamos actividades pedagógicas e no tempo em que tínhamos mais um bocadinho de autonomia fazíamos tudo...agora quando nos é um bocadinho imposto fazemos uma barreira de força...embora se vá fazendo, não é como antigamente...não é com o mesmo espirito...”</p> <p>“as actividades nasceram do espirito das colegas há sempre quem dinamize mais ...o conjunto de actividades que sai para o PAA é de estabelecimento , não é individual e também não temos actividades impostas...e o nosso plano de actividades é sempre aceite”</p> <p>“Quando uma pessoa tem intenção de faltar ou que tem necessidade de faltar tem que comunicar ao Agrupamento com três dias de antecedência a intenção de faltar e é~lhe autorizada a falta a não ser que seja um caso de última hora.Os alunos são distribuídos pelos outros professores. Caso seja uma funcionária...temos que resolver aqui mas nunca há a substituição da pessoa...”</p> <p>“recursos materiais....como não temos verbas, fazemos uma lista de material para os meninos e les trazem...a Junta começou a dar-nos papel fotocópia e Tonner, mas por exemplo não nos dá tinteiros para a impressora e quando nós fazemos trabalhos no computador como é?”</p> <p>“Não há computadores nas salas, há um que está avariado e que não tem concerto, ninguém o compõem e temos outro que está de apoio à parte administrativa...temos seis salas de aula mas nenhuma tem computador, temos internet mas só naquela salinha dos professores e sala de apoio”</p> <p>“Todo o material que temos vem do tempo em que os professores íam com um chapeuzinho pedir às empresas (elas davam um contributozinho, da lei do Mecenato), porque de cima nunca chegou nada...”</p> <p>“ se tivéssemos mais autonomia financeira teríamos salas mmais bem equipadas para um ensino individualizado porque não conseguimos não é? O ensino nas nossas salas de aula um ensino mais de professor/turma do que</p>	<p>no entender da coordenadora, o seu trabalho está mais ligado à gestão curricular do que à gestão administrativa.</p> <p>-as actividades resultam de um trabalho conjunto entre docentes da escola. As actividades que propõem são sempre aceites e nunca são impostas actividades ao nível pedagógico por nenhum órgão.</p> <p>-em relação à gestão dos recursos humanos, está tudo decidido. Quando algum professor falta tem de comunicar ao CE com três dias de antecedência. Os alunos são distribuídos pelos outros professores pois não há nenhum professor para substituir.</p> <p>-Ao nível da gestão dos materiais, regista-se que como não existe uma verba específica para a aquisição de materiais de</p>

				<p>propriamente de alunos com recurso a computadores...pesquisa individual...quando mandamos os meninos</p>	<p>desgaste os professores elaboram uma lista de material para os alunos adwuirirem em termos individuais. A Junta contribui apenas, com papel de fotocópia e Tonner.</p> <p>-Regista-se ainda falta de computadores. Só existe um para 6 turmas de alunos e seus professores. Contudo têm ligação à internet</p> <p>-Regista-se ainda que todo o material pedagógico de que dispõem na escola é fruto de pedidos que outrora efectuaram a empresas pois nunca receberam materiais de nenhum órgão superior.</p>
<p>Gestão administrativa e financeira</p>	D	<p>Cumprimento orientações/preenchimento de documentação</p>	D1	<p>Temos sempre orientações de cima, nós não temos autonomia...nós deveríamos ter mais autonomia: os horários tem que ser cumpridos e depois temos as AECs. Nós precisavamos de mais autonomia para fazer um trabalho mais bonito, por exemplo final de período, festas de escola, como temos que cumprir o horário, não é ...é diferente...precisamos de autorização superior, de uma boa fundamentação, perdeu-se o estímulo para fazer coisas mais elaboradas e mais bonitas...”</p> <p>“Não temos flexibilidade nenhuma...não temos nenhuma mesmo...temos que cumprir o horário ...”</p> <p>“no passado chegamos a estar aqui a trabalhar até às tr~es da manhã, feriados e tudo, agora não dá...”</p> <p>“no tempo em que eu era directora nós dizíamos para a Delegação escolar que só íamos fazer o período da manhã ou da tarde e eramos sempre autorizadas.....”</p> <p>“Nós temos falta de tempo, não deveríamos ter turma pois é necessário dar ajuda às colegas, é necessário promover mais espaços e acções de articulação, estabelecer contactos, preparar documentação...eu já tenho recusado atender pessoas...a si quase que lhe recusava também a entrevista.Não temos espaços, tempos, não temos autonomia financeira poderíamos ter outros equipamentos mais adequados, poderíamos ter materiais para realizar um trabalho mais individualizado “</p>	<p>-existência de orientações externas à escola e que têm que ser cumpridas.</p> <p>- No entender da coordenadora seria necessário mais autonomia para gerir ou flexibilizar o tempo para a realização de actividades. Concretamente a coordenadora entende que por vezes seria necessário alterar o horário (mancha horária) nomeadaemte no final dos períodos em épocas festivas para se poderem realizar actividades mais “bonitas”. Como não têm flexibilidade e necessitam de fazer um pedido muito bem fundamentado e requerer uma autorização superior (CE) não se sentem estimuladas para a realização de actividades diferentes (festas mais elaboradas).</p> <p>-A coordenadora recorda por um lado</p>

					quando era directora em que lhe bastava comunicar a alteração de horário e, por outro, que nesse período os docentes chegavam a trabalhar fora de horas de trabalho lectivo incluindo feriados para a concretização de actividades especiais.
		Gestão Financeira	D2	<p>“Nada. Não temos verbas destinadas. Há verbas para o Pré-escolar, há verbas para o 2º e 3º ciclos. Para o 1º ciclo não há nada. Não temos dinheiro nenhum.”</p> <p>“quando eu era directora tínhamos a dita caixa escolar que nos dava um bocadinho mais de fundo de maneo para actividades conjuntas ou para materiais que considerassemos muito interessantes...”</p>	<p>-Não existem verbas para o 1º ciclo o que não acontece nos outros ciclos.</p> <p>-A coordenadora relembra os tempos em que era directora de escola e que tinham a “caixa escolar” e que permitia a realização de actividades conjuntas e comprar alguns materiais que os professores considerassem necessários.</p>
		Gestão e supervisão de instalações e monitorização de equipamentos	D3	<p>“nós não temos espaço... se queremos dar uma aula de expressão motora nós não temos espaço ou damos na sala de aula com movimentos muito restritos, as actividades das AECs (educação motora) é dado no espaço recreio...”</p> <p>“o coordenador precisava de ter mais tempo</p>	- A coordenadora dá conta que tem falta de espaços para a realização de actividades específicas tais como expressão motora.
Relação com o meio e com os pais	E	Contactos e parcerias com pessoas/instituições	E1	<p>“todos os contactos comunicamos ao CE. Fazemos nós os ofícios e depois o CE reencaminha porque nós não temos dinheiro para selos também. Como é que nós havemos de fazer seguir ofícios para a Junta que agora tem um protocolo com a Câmara, para tratar de urgências de reparações, limpeza de fossas, vidros partidos, eu sei lá ?”</p>	<p>- A coordenadora diz-nos que todos os contactos que estabelece com outras instituições são comunicados ao CE .</p> <p>-todos os ofícios são feitos na escola mas só o CE os encaminha para os destinatários pois a escola não tem dinheiro para selos.</p>
		Atendimento aos pais e encarregados de educação	E2	<p>“Iniciou-se o processo da formação da associação de pais . Houve eleições mas não chegou a haver tomada de posse porque há problemas ...enquanto não estiver resolvido um problema (tribunal) a Associação de Pais não pode tomar posse”</p>	- Nesta dimensão foi apenas registado que foi iniciado um processo de constituição de associação de pais das escolas do agrupamento mas nunca chegou a tomar posse devido a problemas.
		Publicitação de trabalhos/imagem Da escola	E3	<p>“também fazemos um papel, só ao nível de escola (eu penso que mais escolas estão a seguir esta ideia), onde consta o estatuto do aluno com os seus direitos e deveres, as actividades que</p>	- Regista-se a elaboração de um documento onde constam as actividades a realizar e os direitos e

				<p>vamos fazer, se os pais têm sugestões a dar...”</p> <p>“Já chegamos a fazer exposições e mostras de trabalhos, mas é uma actividade que dá muito trabalho aos professores e nós agora temos 5 horas de trabalho lectivo, temos reuniões de pais , reuniões de docentes, temos que corrigir os trabalhos dos meninos, temos as avaliações para fazer, temos os testes, um professor que se empenhe a sério precisa, neste momento, de 10 a 11 horas de trabalho...e não conseguimos conciliar ou seja tudo aquilo que nós gostaríamos de fazer não conseguimos. Tivemos que acabar com este tipo de actividades porque humanamente não é possível, somos mães, somos esposas, temos a nossa vida ...hoje é muito complicado”</p> <p>“No início do ano fazemos um panfleto onde tem os critérios de avaliação porque o CE disse que nós somos agraçados a dar e recebemos um documento assinado em como eles viram .”</p>	<p>deveres do aluno.</p> <p>- A coordenadora diz-nos que já chegaram a desenvolver trabalhos como exposições e mostras de trabalho realizado na escola para apresentar à comunidade mas devido às condições de trabalho, actuais, a que os professores estão sujeitos, deixaram de as realizar.</p>
Resolução de problemas e tomada de decisões	F	Implementação de processos participativos de resolução de problemas e tomada de decisões	F1	<p>“tentamos resolver aqui ao nível interno, seja com pais, com professores, com alunos, com AECs...quando não conseguimos resolver por qualquer motivo temos o apoio da nossa vice-presidente que está sempre disponível.”</p> <p>Nós, coordenadores de estabelecimento não fomos chamados para dar a nossa opinião relativamente às AECs, foi um pacote apresentado pela Câmara: inglês, educação musical e educação física. O Inglês é mais ou menos obrigatória para os 3º e 4º anos, ...as actividades começam às 4h e acabam às 17.30. Só têm meia hora desde que acabam as actividades lectivas até que se iniciam as actividades de enriquecimento curricular</p>	<p>-Normalmente os problemas são resolvidos na escola</p> <p>-O CE mostra-se completamente disponível para ajudar se for necessário.</p> <p>Nem sempre os coordenadores são chamados a dar a sua opinião sobre a vida das escolas que coordenam. Um exemplo é a realização das AECs que foi imposta. O horário e o tipo de actividades a desenvolver foram decididas pela Autarquia e os coordenadores não foram consultados.</p>
		Visitas do CE à escola para resolver problemas	F2		<p>- Não se regista.</p>

Grelha de Análise de Entrevista					
Entrevista nº 10 - Coordenador da Escola <i>Rio Sado</i>					
Categorias	Código	Sub -categorias	Código	Frases Ilustrativas	Inferências
Clima de escola	A	Reconhecimento e Valorização da Qualidade e Sucesso	A1	<p>“conversamos e reflectimos em conjunto sobre o trabalho realizado, temos momentos de avaliação e aí digo o que é bom e o que é mau”</p> <p>“Dar elogios é fácil pois toda a gente aceita...se é preciso dizer que as coisas não estão bem temos que o fazer de forma subtil ...senão...”</p>	<p>- o reconhecimento e valorização do trabalho faz-se em momentos informais.</p> <p>- Registam-se dificuldades em comunicar aos colegas uma apreciação negativa.</p>
		Organização de actividades De confraternização	A2	“Não temos esse hábito. Não há tempo. Estamos sobrecarregadas. Não temos família, não temos amigos. Não temos tempo para nada”	- Não há hábito de organizar actividades de confraternização pois estão sobrecarregados de trabalho.
		Existência de Espaços de reflexão	A3	“Falta tempo. Hoje tudo nos é exigidomuitas coisas no papel...ou temos que trabalhar com os meninos, ou temos que escrever ou temos que conversar sobre os assuntos e não há tempo! Não há tempo para o diálogo. Faltam tempos comuns. No passado era tudo flexível ...parece que estamos aqui em clima de perseguição temos medo de falhar em qualquer coisa...é a minha opinião”	- Regista-se falta de tempo para a cultura de reflexão pois aumentou francamente o trabalho dos docentes.
		Diálogo e Cooperação	A4		- Não se regista.
Liderança e Gestão	B	Existência de objectivos e instrumentos de gestão específicos	B1		- Não se regista.
		Preservação da Identidade do estabelecimento	B2	“dificuldade em manter a identidade dos jardins de infância (...) se nós temos metas pessoais e acreditamos nelas para as nossas particularidades não é possível, agora, porque temos que ter em primeira visão o agrupamento. Nem sempre se consegue...é o que o agrupamento determina. Não consigo pôr em prática a ideia que eu tenho de liderança pois há muitos condicionalismos como o facto de não respeitarem as especificidades”	- é difícil preservar a identidade do estabelecimento pois há a pressão para atender ao global do agrupamento e porque não se respeitam as especificidades.
		Relação com os órgãos de Gestão	B3	“Quando surgem problemas eu tento resolver e quando não consigo passo para os órgãos de gestão. Há muitas fronteiras”	- Os coordenadores resolvem os problemas correntes. Os problemas mais complexos são

				<p>“se me dirigir ao CE para colocar um problema são abertos mas não há articulação ...o pré-escolar é sempre visto como o parente pobre, eu sinto isso...até pode ser uma questão muito pessoal, posso ser eu que vejo assim porque há tantas diferenças....o pré-escolar está sempre na cauda...não tem aquela representatividade, não é obrigatório, portanto não é essencial. É a primeira etapa da educação básica mas não é vista como tal!”</p>	<p>passados para os órgãos de gestão de topo.</p> <p>-Abertura do CE para resolver problemas mas existe pouca sensibilidade ao nível de educação pré-escolar.</p>
		Informações e Canais de Comunicação	B4	<p>“seria óptimo que todos os coordenadores de estabelecimento pudessem estar no CP mas isso é inviável pois os agrupamentos são muitos grandes e isso representaria muitos elementos nesse órgão...mas pelo menos das grandes escolas. De qualquer forma o pré-escolar e o 1º ciclo necessita de ter maior representatividade . É uma grande barreira porque os coordenadores não podem decidir nada. Temos muitas escolas e é difícil transmitir o que se passa no meu estabelecimento e ainda ser a porta-voz de todos os outros ...é muito difícil ...é muito complicado...eu não conheço muito bem as pessoas nem as escolas...eu estou uma vez por mês com todas as colegas quando se transmite alguma coisa depois não se volta a transmitir. As coisas vão avançando e nunca se resolvem”</p> <p>“ As decisões do CE são transmitidas ora escrito ora telefonicamente e terei eu que ser o carteiro que tem que levantar a correspondência junto da gestora. A existência da gestora diminui a relação com as vices – presidentes pois se fosse transmitida de forma pessoal, mais directa eu acho que era melhor.”</p>	<p>- Os coordenadores não estão representados nos órgãos de gestão para poderem decidir. Há dificuldades em falar dos problemas de todas as escolas e, também se registam dificuldades em passar todas as informações do CP aos coordenadores, em tempo útil.</p> <p>-Coexistem várias formas de passar a informação mais formais e mais informais. Os canais formais têm dificultado a aproximação entre os diferentes actores.</p>
		Instrumentos de gestão	B5	<p>“O PE e o PCA foram feitos. É assim o PCA ...não o conheço na versão final. Está tudo reformulado. Dizem-me que estão contributos do pré-escolar e eu acho que sim mas ainda não o vi.”</p> <p>“Temos um PAA do agrupamento e outro do estabelecimento. Temos um regimento interno”.</p>	<p>- Desconhecimento dos instrumentos de gestão básicos do agrupamento devido à falta de articulação</p> <p>- Existência de instrumentos de gestão para o agrupamento e existência de alguns instrumentos específicos do estabelecimento.</p>
	C	Supervisão do trabalho pedagógico e dos instrumentos de gestão	C1		<p>- Não se regista.</p>
		Articulação e sequencialidade entre ciclos.	C2	<p>“Não existe. Fizemos uma reunião no início do ano lectivo mas não foi planear coisa nenhuma. No início do ano ainda se lançam ideias mas depois isso não se concretiza. Agora no fim do período tive o cuidado para levar os meninos que vão para o 1º ano à escola . Foram muito receptivos, fizeram um teatro para eles. Falta a reflexão mais profunda.”</p>	<p>- Fazem-se reuniões em torno da temática da articulação curricular mas no fundo não constituem verdadeiros espaços de conceptualização de políticas de articulação e</p>

					sequencialidade. Registam-se apenas momentos/actividades isoladas.
		Intercâmbios entre Pré/1º Ciclo	C3	“fizemos no Natal uma actividade. Fomos visitar o 1º ciclo, dar as boas festas ...fizemos uma canção e oferecemos a canção com suporte de uma pequena mensagem escrita. Na Primavera convidamos-os a vir cá. Fizemos uma dramatização. Convidamos a turma de meninos que já tinham saído daqui...não tínhamos condições para chamar a escola toda porque eram muitas turmas. Estas actividades estão no PAA do nosso jardim. “	- Registam-se alguns momentos de interacção/actividades entre o pré-escolar e o 1º ciclo.
		Gestão das actividades e dos Recursos	C4	“temos alguma autonomia. Somos nós que decidimos quando queremos determinada actividade...mas estão sempre a pedir contas do que se fez ou do que não se fez...muitas vezes faz-se o PAA mas nem sempre se pode concretizar. Por exemplo por falta de meios, muitas vezes, faz-se de outra maneira mas como não está na mesma linha parece que já não conta, parece que é um trabalho de segundo plano ...não é tido em consideração.”	- Regista-se alguma autonomia no que diz respeito à decisão das actividades que se vão realizar mas uma vez apresentadas no PAA, se não forem realizadas ou se forem substituídas por outras actividades mais proveitosas é considerado um ponto negativo.
Gestão administrativa e financeira	D	Cumprimento orientações/preenchimento de documentação	D1	“Há muita pressão especialmente quando falta alguma coisa. Eu sei que também são pressionados por outros...há falta de autonomia”	- Registam-se pressões. As escolas não têm verbas.
		Gestão Financeira	D2	“Não há verbas. Só há do Ministério Educação. Cada um gere as suas verbas. Há duas “tranches”.	
		Gestão e supervisão de instalações e monitorização de equipamentos	D3	“sempre que se avaria alguma coisa não tenho forma de manadarranjar. Tenho que solicitar à câmara ou à junta e depois demora muito tempo. Temos aqui um compador que já está há muito tempo à espera de ser arranjado...é como se não existisse.”	
Relação com o meio e com os pais	E	Contactos e parcerias com pessoas/instituições	E1	“depende dos casos. Se forem coisas mais simples posso resolver directamente com a junta ou à câmara sem ir ao CE. Se forem assuntos complicados têm que passar pelo CE.”	
		Atendimento aos pais e encarregados de educação	E2		
		Publicitação de trabalhos/imagem da escola	E3		
Resolução de problemas e tomada de decisões	F	Implementação de processos participativos de resolução de problemas e tomada de decisões	F1		
		Visitas do CE à escola para resolver problemas	F2	“Não. Só se forem coisas muito graves.”	

Grelha de Análise de Entrevista		
Entrevistas aos membros do CE e Presidente da Assembleia de Escola (Entrevistas nº 11- presidente do conselho executivo (PCE); entrevista nº 12 - vice-presidente do conselho executivo/pré-escolar (VP1); Entrevista nº 13 - vice-presidente do conselho executivo/1º ciclo (VP2); Entrevista nº 14 - presidente de assembleia de escola (PA).		
Categorias	Frases ilustrativas	I Inferências
A Clima de Escola	<p>“as dificuldades que podem encontrar são problemas de relacionamento interpessoal que prejudica a colaboração”. (VP1)</p> <p>“sim como moderador e como conciliador” (VP1)</p> <p>“Os coordenadores têm desempenhado um bom trabalho (e muito trabalho) resolvendo os problemas e evitando que cheguem ao CE. “ (VP2)</p> <p>”Tem um bom relacionamento com os colegas. Filtram os problemas. São simpáticas!” (VP2)</p> <p>“Quando há conflitos e se os não conseguem resolver telefonam ou comunicam por escrito para o CE” (VP2)</p>	<p>- As vice-presidentes têm uma boa impressão do papel que os coordenadores têm em relação ao seu papel no clima da escola. Segundo o CE eles funcionam como moderadores e conciliadores e resolvem muitos problemas. Quando não os conseguem resolver, comunicam para o CE.</p>
B Liderança e Gestão	<p>“em alguns há regimentos internos mas todos têm que seguir as orientações gerais do agrupamento (VP1)</p> <p>“Alguns têm regulamento interno, pelo menos as maiores. Não é obrigatório.” (VP2)</p> <p>“Vão delegando funções mas eles são os responsáveis Normalmente há trabalho de grupo” (VP1).</p> <p>“Nas escolas maiores delegam responsabilidades”(VP2)</p> <p>“As funções que têm são suficientes. Se aparecem problemas que não estão previstos têm que os resolver (...) as relações com o CE são de proximidade” (PCE)</p> <p>“A relação que têm com o CE é de proximidade.” (VP1)</p> <p>(...) as dificuldades que podem encontrar são problemas de relacionamento interpessoal que prejudica a colaboração” (VP1)</p> <p>“o coordenador tem mais trabalho administrativo enquanto que ao nível pedagógico o coordenador do conselho de docentes tem mais protagonismo” (VP2)</p> <p>“seguem as regras definidas pelo agrupamento,mas também criam as específicas de cada estabelecimento que coordenam” (PCE)</p> <p>“Considero que a gestão intermédia é muito importante para o bom funcionamento do agrupamento”. (PCE)</p> <p>“Todas as escolas foram ouvidas mas não sei se os coordenadores foram em particular. Normalmente nas equipas que estão a fazer estão pessoas de todos os níveis. Neste agrupamento há o cuidado de ouvir toda a gente”. (PA)</p> <p>“Por vezes têm que tomar medidas para além do previsto, mas sempre que necessário ligam ao órgão de gestão que está sempre contactável, e que ajuda na resolução dos problemas.” (PCE)</p> <p>“Eu não conheço os coordenadores.” (PA)</p>	<p>- Algumas escolas têm regimento interno (as maiores), mas têm que seguir as orientações gerais do agrupamento. Não é obrigatório. Adiantam ainda que seguem as regras do agrupamento mas podem criar regras específicas para as escolas que coordenam.</p> <p>- Os elementos do CE Dizem que os coordenadores trabalham muito em grupo mas que eles são os responsáveis.</p> <p>-Segundo o CE as funções que têm são as suficientes. Quando precisam de ajuda o CE fá-lo.</p> <p>-segundo o CE o trabalho do coordenador é mais administrativo pois é o coordenador de docentes que assume mais as questões pedagógicas.</p> <p>-a presidente de assembleia não conhece os coordenadores. Diz-nos que todos os docentes foram ouvidos para a realização do PE. Contudo não sabe se os coordenadores foram ouvidos em particular.</p> <p>- Os membros do órgão de gestão dizem que por vezes os coordenadores têm que tomar decisões fora do previsto mas que o CE está sempre pronto para ajudar a resolver algum problema.</p>

	<p>“Os coordenadores têm um papel sobretudo na resolução de problemas de ordem administrativa, uma vez que os de ordem pedagógica são resolvidos com a Coordenadora de Docentes.” (PCE)</p> <p>“Neste agrupamento temos um PAA desde a pré até ao 3º ciclo. Depois há planos e actividades que cada escola tem e que não aparecem no geral. Os planos das escolas não são aprovados pelos órgãos de gestão. Há autonomia das escolas para fazerem outras actividades e dos professores também ao nível dos PCT. Temos uma grande festa em conjunto... todos os níveis. É a festa de S. Martinho. Fazemos uma grande feira aqui em alpendorada. As grandes actividades, as que envolvem todas as escolas podem ser projectadas por qualquer escola mas agora não me estou a lembrar de nenhuma. Talvez a eb2,3 tenha mais influência...” (PA)</p> <p>“O regulamento interno incide mais na escola mãe. Algumas escolas têm regimento interno. Há possibilidade para terem. Mas eu sei que algumas não têm.” (PA)</p>	<p>-segundo a presidente de assembleia dos pais existe um PAA do agrupamento mas as escolas podem ter planos de actividades específicos.</p> <p>Segundo a presidente da assembleia o regulamento interno do agrupamento incide mais na escola –sede.</p>
<p>D</p> <p>Gestão Administrativa e Financeira</p>	<p>“As turmas são feitas no conselho executivo mas sempre com o parecer dos coordenadores de estabelecimento.” (VP2)</p> <p>“elas não têm dinheiro por isso não têm autonomia “ (VP1)</p> <p>“Deveriam ter mais autonomia financeira. Na dimensão administrativa não pois tudo deverá passar pelo CE.” (PCE)</p> <p>“Penso que as escolas do 1º ciclo e jardins de infância deveriam ter mais autonomia financeira. A nível administrativo penso que lhes damos a autonomia de que necessitam” (PCE)</p> <p>“Os docentes do pré-escolar têm que se manifestar para a aprovação do orçamento e eles não são contemplados. Não deveria ser assim.” (PA)</p> <p>“Pouca autonomia. Na financeira não há nenhuma. Ao nível administrativo ele vai gerindo aquilo que pode dentro da lei e dependendo do conselho executivo.” (VP2)</p>	<p>- Os membros do CE dizem que as turmas são feitas no CE mas com o parecer dos coordenadores.</p> <p>-Segundo os membros do CE os coordenadores de estabelecimento deveriam ter mais autonomia financeira mas administrativa não pois tudo deverá passar pelo CE.</p> <p>-A presidente da assembleia de escola diz-nos que os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo têm que se manifestar para a aprovação do orçamento do agrupamento mas não são contemplados, o que no seu entender não faz sentido.</p>
<p>E</p> <p>Relação com pais e com a comunidade</p>	<p>“Têm alguma autonomia mas passa tudo pelo CE. Normalmente é dado um parecer positivo. Com as famílias é com eles. Só quando não conseguem resolver os problemas ou não estão dentro de algum assunto é que há interferência do CE.” (VP2)</p> <p>“Têm autonomia para resolverem com as entidades de que necessitam. Apenas quando sentem necessidade do nosso apoio, nos solicitam e aí estamos sempre disponíveis para resolver. Sempre que são necessários documentos oficiais (ofícios ...) são elaborados e redigidos nas EB1 e JI, mas passam sempre pelo agrupamento, para ficarem aí registados, e levarem o aval da presidente do Conselho Executivo. “ (PCE)</p>	<p>- Os membros do CE consideram que os coordenadores têm alguma autonomia mas tudo deverá passar pelo CE. Contudo, normalmente, é dado um parecer positivo. No que diz respeito à relação com as famílias, os coordenadores têm autonomia e o CE só interdire se os coordenadores pedirem ajuda.</p> <p>-Os membros do CE dizem que os coordenadores têm autonomia para resolverem os problemas com as entidades locais. Contudo, documentos oficiais, embora redigidos nos JI e eb1 têm que passar pelo CE para ser dado o aval da presidente do CE e ficarem registados.</p>
<p>F</p> <p>Tomada de decisões e Resolução de Problemas</p>	<p>“as coordenadoras costumam pedir para nos deslocarmos aos estabelecimentos sempre que precisam do nosso apoio ou não conseguem resolver qualquer situação.” (PCE)</p> <p>“Penso que os coordenadores deveriam ter mais tempo no seu horário para poderem exercer essas funções” (PCE)</p> <p>“Têm turma e têm que desempenhar outras funções. Falta tempo. Há coordenadoras que ficam muito tempo para lá do seu horário de trabalho na escola para poderem tratar de todos os assuntos. Deveriam ter dispensa da componente lectiva. (VP2)</p> <p>“As coordenadoras têm alguma autonomia que lhes permite tratar de</p>	<p>- Os membros do CE dizem que os coordenadores costumam pedir para se deslocarem aos estabelecimentos periféricos para ajudarem a resolver problemas.</p> <p>-A presidente do CE considera que os coordenadores deveriam ter, no seu horário, mais tempo para a coordenação.</p>

	<p>pequenas coisas e para essas não é necessário dizer ao conselho executivo. Agora assuntos mais complicados é necessária a intervenção do conselho executivo. Há situações e situações e elas sabem. “ (VP2)</p> <p>“Normalmente quando nos chamam é para tratar de problemas de indisciplina dos alunos ou, embora muito raramente com os encarregados de educação ou com a autarquia (Junta). “ (VP2)</p> <p>“O conselho executivo tem mais importância para os docentes das escolas básicas do 1º ciclo e jardins de infância do que os coordenadores”. (VP1 e VP2)</p>	
--	--	--

Grelha de Análise de Entrevista		
Entrevista nº 15 - Docente do Pré-escolar de um Estabelecimento Misto (DPE)		
Categorias	Frases ilustrativas	Inferências
A		
B	<p>“O presidente da junta fala comigo para tratar da componente social do Jardim de infância ...eu costumo dar conselhos para o funcionamento da cantina.”.</p> <p>“O jardim tem um Plano de actividades e a EB1 tem outro que por sua vez são colados no Plano Anual do Agrupamento.”</p> <p>“O pré-escolar reúne com os pais e presidente da Junta à parte da EB1.</p> <p>“Muitas vezes o jardim de infância resolve determinada situação ou tem uma iniciativa e depois é alargada ao 1º ciclo.</p>	
C		
D	<p>“Quando é necessário fazer a manutenção de equipamentos do jardim ligo directamente com o presidente da Junta. Também ligo com o conselho executivo para tratar de assuntos do jardim.</p> <p>“são as educadoras que fazem a supervisão das actividades da componente de apoio à família e não as coordenadoras.”</p> <p>“nós temos telefone e a eb1 não. Este edifício pode ter e o outro ainda não. Na escola a coordenadora usa o seu telemóvel”.</p>	
E		
F	<p>“as auxiliares queixam-se de falta de atenção da coordenadora e vão ter comigo para resolver alguns problemas.”</p>	

Grelha de Análise de Entrevista		
Entrevistas aos Encarregados de Educação: Entrevista nº 16 (EE 1); Entrevista nº 17 (EE2)		
Categorias	Frases ilustrativas	Inferências
B Liderança e Gestão	<p>“Quando é um assunto oficial eu vou à coordenadora da escola mas se há um problema da sala do meu filho eu vou falar com a professora dele. Tal como a escolha dos membros dos outros órgãos os coordenadores não são escolhidos pelas competências. É o tempo de serviço. Eu posso ter muito tempo de serviço e não ter competências para gerir uma escola. Deveriam ter um projecto motivador”.(EE2)</p> <p>“Ninguém se responsabiliza por nada...” (EE1)</p> <p>“No outro dia andavam a limpar os telhados da escola com um compressor e os alunos estavam na escola. Eu perguntei quem deixou entrar. Responderam - me que não sabiam. Não sabiam? Isto não se admite. Se fosse na empresa onde eu trabalho o responsável tinha que assumir a responsabilidade Aqui ninguém assume responsabilidades.”</p> <p>“Eu acho que se todas as escolas estivessem no mesmo polo era fácil de gerir assim muito afastadas é difícil!” (EE2)</p> <p>“Um coordenador tem que ter a noção do espaço que está a ocupar tem que ter responsabilidade. A grande prioridade deverá ser criar condições para melhorar a escola”. (EE2)</p> <p>“Eu conheço muito bem a presidente do conselho executivo e três coordenadoras de escola e são as três iguaizinhas no que dizem, no funcionamento, na falta de responsabilidade e na falta de competências. Não sabem dar uma resposta objectiva concreta estão preocupadas em dizer não é comigo...é não sei com quem, não é aqui...é não sei onde “(EE1).</p> <p>“Tem que haver mais interligação entre a escola e a vida. A escola é muito fechada naquele estigma do professor primário.” (EE2)</p> <p>“Eu fui aos conselhos pedagógicos e o que eu notei é que os representantes do pré-escolar e do 1º ciclo tinham as mesmas reacções que os pais nas reuniões...a mesma timidez, o mesmo receio de se manifestarem...Os representantes do pré e do 1º ciclo...eu nunca os ouvia a apresentarem propostas. Notava-se (nos CP) aparecia na mesa o que tinha que ser discutido mas à partida estava já tudo decidido. Os assuntos eram sobretudo da e b 2,3 . Houve um representante da pré que se sentiu desapojada por estar só. Era necessário mais representantes do pré e do 1º ciclo porque têm muitos professores e muitos alunos. Eu compreendo essa pessoa ...ninguém ajudamas aquilo ficou por ali...ainda levantou alguma poeira mas ...” (EE2)</p> <p>“No CP e na assembleia andamos à volta das actividades que se vão realizar ou se foram realizadas. As coisas mais importantes e que merecem uma análise não são abordadas. Davam-nos as convocatórias para as reuniões do CP em cima da hora. Nunca me davam a documentação antecipadamente para eu poder analisar e para de pois ter uma participação activa na reunião. Os documentos eram dados na hora. Havia muito cinismo.... sorrisos mas depois havia indícios de que nós não eramos bem vindos. Na folha de presenças não havia lugar para os encarregados de educação assinarem mas estas pequenas coisas davam-me mais força e sempre continuei a dar as minhas opiniões. Sempre fiz isso independentemente de gostarem ou não. (EE2)</p>	<p>- Quando o assunto diz respeito à sala a encarregada de educação procura o professor titular de turma mas se é um problema relacionado com documentação procuram o coordenador.</p> <p>- O pai diz-nos que há falta de responsabilidade.</p> <p>- O encarregado de educação defende que o facto das escolas estarem afastadas dificulta a gestão.</p> <p>- O encarregado de educação refere que a presidente do conselho executivo (órgão de topo) e as coordenadoras (liderança intermédia formal) têm o mesmo discurso e falta de competências ao nível da gestão.</p> <p>-No entender do encarregado de educação há falta de responsabilidade no tratamento das questões. Ninguém assume os problemas.</p> <p>- Segundo os pais a escola do 1º ciclo é muito fechada e antiquada.</p> <p>-Os pais entendem que há docentes, nomeadamente docentes do pré-escolar, que se sentem desapoitados e com pouca representatividade nos órgãos de gestão (CP)</p> <p>-Os pais sentem que</p>

		não são muito bem vindos nos órgãos de gestão e que dificultam a sua participação activa e efectiva.
D Gestão administrativa e financeira	<p>“ A ideia que passa é que até às 15.30 é com a escola sede do agrupamento. A partir das 15.30 é com a Junta. Quando há algum problema perguntam logo – a que horas é que aconteceu? No jardim é igual depois das 15.30 os meninos ficam no prolongamento. As salas fecham-se e eles ficam no refeitório ou no hall. A justificação é que não podem ficar o dia todo no mesmo sitio ” (EE2)</p> <p>“Não querem mais responsabilidades, não reconheço competências para gerirem a escola ao nível financeiro.” (EE1)</p> <p>“As Reparações têm que ser feitas pela câmara e o dinheiro conseguido nas feirinhas tem que ser aplicado com as crianças.” (EE2)</p> <p>“As prioridades dos professores (referindo-se à aquisição de materiais) podem não ser as melhores...tem que ser discutido” (EE1)</p>	<p>- Lógica de fragmentação na divisão das dinâmicas da componente lectiva e na componente de apoio à família e das actividades de enriquecimento curricular.</p> <p>-O encarregado de educação não reconhece ao coordenador competências para gerir a escola ao nível financeiro.</p>
E Relação com pais e com comunidade	<p>“Eu tenho acompanhado ...eu sempre fui representante dos pais ou suplente porque as pessoas aqui têm medo de falarem, de darem a sua opinião até numa mera reunião de pais. Eu destaquei-me...eu não tenho medo e tenho contribuído muito para que as informações vão chegando aos pais. Eles têm que perceber que podem dar a sua opinião que ninguém os prende por isso.” (EE2)</p> <p>Os professores ou os coordenadores dizem que é azul e os pais dizem que também é azul. Depois viram as costas e dizem que é de outra cor. Ainda há muitos receios...” (EE2)</p> <p>“o que chega aos pais , normalmente, são os aspectos negativos. Da parte da escola nada de positivo chega aos pais. Podemos falar das actividades que tiveram uma adesão de 10% ou de 100%. Mas não se fala que a divulgação foi nula e se nós dizemos alguma coisa no CP, dizem-nos que não estávamos na hora certa e no sitio certo. A informação que sai da escola não é boa. Se houver um evento não tem divulgação nenhuma mas se houver um acidente na escola, nas próximas 24 horas está logo no jornal local....agrupamento grande, informação nula” (EE1)</p> <p>“As escolas têm que dizer o que fazem (...) agora começam a sair resultados. Os resultados chegam-me a mim mas não chegam aos outros pais. Os outros pais não têm acesso informações.” (EE2)</p> <p>“O que é que adianta em ouvir falar de comportamentos da turma...eu só vou às reuniões representar os pais mas é apenas para cumprir uma formalidade”. (EE2)</p> <p>“Eu perguntei ao presidente da junta como correu este ano com as AEC`s e ele não me sabia responder. Eles gerem as refeições, compram os materiais e pronto. “ (EE2)</p> <p>“ Tenho três filhos, tenho que os acompanhar. Quando vejo alguma coisa que não concordo temos que dizer. Quando há um incidente vai tudo. Não pode ser só nestas situações. Os pais têm que participar mais. (EE1)</p> <p>“Eu tenho um papel interventivo e activo porque não sinto da parte de outros pais essa capacidade...também se não me envolvesse a informação que eu teria era pouca...não me chegava.” (EE2)</p> <p>“As pessoas não se interessam muito, não participam muito porque tudo o que lhes tire tempo. As pessoas participam sim com o interesse da ligação aos elementos da autarquia..para possivelmente terem uma auto-estrada para conseguirem coisas que não conseguem fazer no seu dia-a-dia . Compreende? Por exemplo agora quando houver o conselho geral já vai haver mais pais porque sabem que vai lá estar o presidente da câmara. Está a perceber porquê?” (EE1)</p> <p>“Houve um boicote à formação da associação de pais do agrupamento da parte do CE. Participaram muito bem no início do processo depois havia falta de informação de todo o processo, ninguém nos dava informações nem respostas sobre os</p>	<p>- Os representantes dos encarregados de educação afirmam que existe uma cultura de receio de dar opinião.</p> <p>-Segundo os representantes dos encarregados de educação os professores procuram os pais para lhes comunicar aspectos negativos. Raramente são divulgados os eventos. Contudo parece haver sinais de mudança pois começa a haver uma publicitação dos resultados das escolas mas que não chega aos pais.</p> <p>- Assinala-se um caso em que parece não haver uma ligação entre a coordenadora e o presidente de Junta no que diz respeito ao funcionamento das AEC`S.</p> <p>-Reconhecimento de que os pais não se interessam pela vida da escola. Quando participam nos órgãos é por razões de conveniência pessoal e profissional.</p>

	<p>Estatutos. Houve sempre uma tentativa de boicotar a associação de pais. Por negligência ou por desconhecimnto as pessoas ligadas ao processo acabaram por fazer aquilo que o CE queria que acontecesse que era que não existisse associação ou mante-la parada o mais tempo possível. “ (EE1)</p> <p>“As reuniões são mais do mesmo. Não há inovação. É sempre a mesma coisa. Nós saímos de lá deprimidos.” (EE2)</p> <p>“Os pais andam ao sabor do que os professores querem (EE2).</p>	<p>-Os docentes mantêm com os pais uma relação muito rotineira e estes têm que seguir o que os docentes dizem.</p>
<p>F Tomada de decisões e resolução de problemas</p>	<p>“No CP e na assembleia tratam-se assuntos soltos, pontuais como: portões que não fecham, cortinas rasgadas...não se preocupam com coisas mais profundas. Por exemplo no final do ano dão-me muitos papeis com as notas dos alunos...fala-se mas não se vai ao principal....onde é que há problemas e porquê? Não têm uma visão global....” (EE1)</p> <p>“ Se um pai vai perguntar uma coisa à coordenadora muitas vezes ela não sabe. Ela não acompanha todos os assuntos.” (EE2)</p> <p>“Eu estou a falar por experiência própria. Os coordenadores não têm capacidade para resolver um problema específico e inesperado. Por exemplo apareceu no outro dia uma seringa no recreio da escola e uma criança pegou nela. A coordenadora não soube lidar com a situação mandou o encarregado de educação e a criança para a Doutora da farmácia e para a junta. Deveria ter chamado o delegado de saúde. Entregou a seringa a um pai. Isto não se faz. Não sabem resolver os problemas nem encaminhá-los. Os pais foram considerados alarmistas. A coordenadora tinha um problema e enviou-o para a farmácia e para a junta. Este caso da seringa é um exemplo elucidativo de como os coordenadores não sabem lidar com os problemas. A preocupação dos coordenadores é dizer que a culpa não é deles ...é da junta que não mandou limpar a mata...é sempre dos outros...o que importava era dar uma resposta adequada ao perolema. (EE2)</p> <p>“Até agora resolvi os problemas com os coordenadores mas se for necessário vou à sede do agrupamento. Eles não tomam decisões mas acho que não querem ...eu acho que não dependem do CE.” (EE2)</p> <p>“É natural que os problemas sejam tratados com os coordenadores mas não quer dizer que se for necessário tenhamos que ir à sede do agrupamento”. (EE1)</p> <p>“As escolas manadam ofícios para junta e para a câmara directamente. Se não são resolvidos deixam o problema na escola-sede. (EE2)</p> <p>“Eu vou ser sincero...gostava de saber porque é que as AEC's não passam pelo CP. Para mim era lógico que passasse. Eu gostava de fazer a avaliação do funcionamento das AEC's. Ninguém fez um balanço da situação. Os alunos ficaram com o mesmo modelo. Este funcionou, não deu muito barulho, não se mexe...” (EE1)</p> <p>“Os coordenadores não conseguem resolver os problemas ou porque não têm perfil ou porque não podem. Quando acontece algum problema ninguém assume responsabilidades ...a culpa ou é da junta ou é da sede do agrupamento..ou é disto ou é daquilo. Isto está mal! A seringa estava ali por causa da junta que não mandou limpar o matagal., a culpa é dos pais que não informam as crianças...isto não çpode ser assim!..” (EE1)</p> <p>“Eu conheço muito bem um professor que me disse que que a presidente do Conselho Executivo tinha o domínio absoluto sobre os professores e que havia um clima de medo, de feudo...eu acredito...” (EE2)</p> <p>“Há dificuldade em assumir responsabilidades de todos os órgãos. “ (EE1)</p>	<p>- Da experiência dos pais nos órgãos de gestão, os representantes dos pais entendem que os assuntos são tratados com pouca profundidade e que não há uma visão global e estratégica.</p> <p>-Segundo os representantes dos pais os coordenadores não têm capacidade para resolverem e encaminharem problemas específicos.</p> <p>- Os pais não põem de parte a ida aos órgãos de gestão de topo do agrupamento para resolverem os problemas.</p> <p>- Segundo os pais, o percurso normal para a resolução de problemas é a via formal ou seja através de ofícios para a junta e câmara e só depois quando não resolvem para o agrupamento.</p> <p>-Os pais entendem que os coordenadores têm dificuldade em tomarem decisões ou resolverem problema s porque Não têm perfil ou não podem. Quando é necessá rio tomar decisões face a um problema concreto os coordenadores preocupam-se mais em defender a sua posição e atribuir uma explicação da situação a outros sujeitos e organismos.</p>

Grelha de Análise de Entrevista

Entrevistas aos Presidentes de Junta de Freguesia e Vereadora da Educação da Câmara Municipal.
Entrevista nº 18 – Presidente de Junta A (EPJA); Entrevista nº 19 – Presidente de Junta B (EPJB);
Entrevista nº 20 – Presidente de Junta C (EPJC); Entrevista nº 21 – Presidente de Junta D (EPJD);
Entrevista nº 22 – Presidente de Junta E (EPJE); Entrevista nº 23 – Presidente de Junta F (EPJF);
Entrevista nº 24 – Vereadora da Educação (EVE)

Categorias	Frases ilustrativas	Inferências
B Liderança e Gestão	<p>“Os coordenadores das escolas são os principais responsáveis pelas escolas e temos uma ótima relação de compreensão com os problemas. Para colaborar com as escolas e fazer algo para melhorar nós estamos na linha da frente. As instalações do JI da EB1/JI tem umas ótimas instalações e tem também uma ótima gente são impecáveis a todos os níveis. A educadora é muito dinâmica trabalha a 150% . Conhecemo-la muito bem .” (EPJA)</p> <p>“Eu acho que se os coordenadores tivessem mais autonomia podiam resolver melhor os problemas que têm.”(EPJA)</p> <p>“Há contacto directo com a escola ...da parte da escola é com a prof. Maria e da parte do Jardim é com a educadora Celeste. Quando pedem alguma coisapor exemplo transporte para um viagem nós ajudamos.” (EPJA)</p> <p>“É bom haver coordenadores de escola porque eles são importantes na medida em que conhecem bem a escola...” (EPJB)</p> <p>“O coordenador só coordena ...mas coordena o quê? O que é que ele coordena? Coordena as aulas. No caso dos educadores, neste momento trabalham mais e não são dadas as mesmas contrapartidas. Aqui nós damos o almoço às educadoras mas elas têm que estar no refeitório. Trabalham mais porque o calendário é diferente das professoras do 1º ciclo” (EPJC).</p> <p>“A junta também ajuda as Escola do 2º ciclo. Temos uma relação estreita . Há um tubo que rebenta e nós arranjamos, limpamos os jardins, pequenas reparações. A junta tem autonomia...a junta tem que ajudar as escolas. Se ligarem à DREN para resolver algum problema e nós tentamos resolver porque é mais rápido, a escola faz parte da comunidade.” (EPJC).</p> <p>“é a melhor. Já antes de haver agrupamentos já tínhamos uma ligação com os directores de escola. Fazemos reuniões com eles. Temos a melhor relação com todos os coordenadores. Nas reuniões tentamos conjugar os trabalhos entre a componente lectiva e a componente social. As coordenadoras fazem um mapazinho e nós fazemos outro.” (EPJC)</p> <p>“ A minha opinião é simplesa coordenadora das escola é uma pessoa com quem nós nos damos bem...sempre que é pedido alguma coisa, nós, com muito esforço financeiro tentamos fazer face a essas mesmas necessidades. No caso do Jardim de infância é igual, embora o jardim não precise tanto apoio, penso eu, penso que a escola tem mais crianças, requer um bocado mais de atenção. No jardim querem tudo e nós não podemos dar e parece que estavam à espera que entrasse alguém de novo para pedir tudo de uma só vez e nós não podemos ajudar mais. à partida há um bom relacionamento....” (EPJD)</p> <p>“ todos os assuntos são tratados directamente com as escolas. Nós temos sempre uma reunião no início do ano e a escola diz o que pretende de nós. Nós vamos ver se podemos dar ou não. Depois a coordenadora leva para o agrupamento aquilo que sai da reunião.” EPJD)</p> <p>“Nos prolongamentos é tudo entre a escola e a junta. Só depois de as crianças</p>	<p>- O presidente da junta A entende que há uma ótima relação com as coordenadoras em especial com uma educadora que trabalha numa EB1/JI .</p> <p>- O presidente da Junta A entende que as coordenadoras deveriam ter mais autonomia para poderem resolver os problemas específicos.</p> <p>- o presidente da Junta A diz-nos que há uma relação directa com a escola. No caso de assuntos relativos à escola do 1º ciclo trata com a coordenadora. No caso de assuntos do pré-escolar trata com uma das educadoras que assume a coordenação daquele sector da escola.</p> <p>-O presidente da Junta C diz-nos que mantém uma boa relação com os coordenadores o que já acontecia com os antigos directores. Têm reuniões com o objectivo de conjugar os trabalhos entre a componente lectiva</p>

	<p>almoçarem é que é com o agrupamento. Fica uma auxiliar com as crianças.” EPJD)</p> <p>“Como o nosso meio é pequeno a coordenadora da escola do 1º ciclo vai tomando as decisões perante nós, vai dizendo o que precisa...não é preciso ir ao agrupamento. Já no jardim, por vezes há umas falhas da nossa parte...e lá vem uma cartinha do agrupamento a lembrar...é mais quando elas pedem alguma coisa e nós não actuamos na hor...” EPJD)</p> <p>“ nós resolvemos tudo com a coordenadoras ou pessoalmente ou por telefone. A coordenadora também, quando precisa de alguma coisa, telefona-nos para tratar de assuntos ou até para pedir alguma coisa à Câmara..para intervir junto da câmara...por exemplo transportes...” (EPJD)</p> <p>“Nas cantinas as ementas são feitas pelas coordenadoras, os preços são feitos pela câmara e os pais pagam uma parte. (EPJD)</p> <p>“As coordenadoras têm muitas responsabilidades e gerem as coisas sem meios. Antigamente era um pouco diferente....os pais colaboravam ...davam uma verbazita... “(EPJD)</p> <p>“as crianças precisam de prolongamento mas a educadora que já cá está há muito tempo desilude os pais, diz-lhe que as crianças precisam de estar com as famílias. Mas nós sentimos que era preciso” (EPJE)</p> <p>“Não há autonomia das escolas. Os coordenadores tomam as decisões do agrupamento. O pré-escolar e o 1º ciclo não ganhou nada ...criou insatisfação destes ciclos...estão pouco representados. Por exemplo em algumas questões, na assembleia, nem se pronunciavam , como é o caso do orçamento.”</p>	<p>e a de apoio à família.</p> <p>- o presidente de junta D entende que à partida há um bom relacionamento embora faça notar que tem uma proximidade maior com a coordenadora da escola do 1º ciclo o do que com a coordendora do jardim de infância pois parece haver pouca compreensão da parte desta para com as dificuldades financeiras com que a junta vive. a</p>
<p>D</p> <p>Gestão administrativa e financeira</p>	<p>“só o agrupamento pode receber o dinheiro. As escolas não têm qualquer autonomia. Neste âmbito têm que nos pedir. Na componente social, nós recebemos uma parte dos pais, uma parte da Dren. Recebemos também, uma verba da Câmara para pequenas obras (400 euros) por sala. Com este dinheiro vamos fazendo umas obrazitas. O dinheiro aqui não chega. Nós temos um déficit mas encaramos esse facto como uma coisa natural porque queremos investir na educação. Temos o pessoal todo da componente de apoio à família e professores das AEC´s por nossa conta. “</p> <p>“Se as escolas tivessem uma verba, para nós, era melhor pois deixavam de nos <i>chatear</i> tanto. Temos que lhes dar tudo. Temos aqui um funcionário que não faz mais nada senão apoiar as escolas, levar materiais para a limpeza para a cantina e ver o que é preciso...”(EPJC)</p> <p>“a Junta dava dinheiro para fazer uma festa em cada escola, agora optou pou fazer uma festa para todos ao mesmo tempo e a junta assume todas as despesas.” (EPJC)</p> <p>“Nós resolvemos as coisas entre a escola ou jardim e a junta e o agrupamento não tem nada a ver com isso. Todas as semanas eu vou aos jardins e às primárias para ver se está tudo bem...”(EPJC)</p> <p>“Quando fazem as feirinhas nós arranjamos as barracas, na festa de natal nós tratamos de tudo ...preparamos o palco...os jardins de infância fecham todos às 18.30 porque os pais trabalham e se um pai não pode vir buscar o seu filho então as funcionárias esperam e por vezes chegam a ir levar a casa a criança...isto é uma comunidade.” refeitório. Trabalham mais porque o calendário é diferente das professoras do 1º ciclo” (EPJC).</p> <p>“do que me vou aprecebendo se elas tivessem verbas não era preciso andar sempre a bater à porta da junta. Nós assinámos um protocolo que temos que dar o material...nós temos que ir procurar melhores preços...é pouco dinheiro para a manutenção dos edifícios...com um grande esforço financeiro lá vamos conseguindo.” (EPJD)</p> <p>“ As coordenadoras é que vão fazendo umas brincadeirinhas para fazerem algum dinheiro mas também não o podem gerir, têm que ser os pais” (EPJD)</p> <p>“Eu acho que elas deveriam ter verbas, elas pedem papel, materiais de limpeza e</p>	

	<p>higiene e fotocópias.” (EPJD)</p> <p>“as escolas deveriam poder gerir verbas. Deveriam ter mais autonomia. Cada escola é uma escola e tem as suas particularidades.” (EV)</p> <p>“Na prática não existe uma vivência de agrupamento.(EV)</p>	
<p>E Relações com pais e com a comunidade</p>	<p>“Quando é preciso equipamentos ou quando alguma coisa avaria contactam-me e o que estiver ao meu alcance eu faço. Se nós não pudermos passamos para a câmara...depois fica láparado . Então eu , com os meus contactos vou arranjando forma de solucionar as coisas mais rapidamente. Por exemplo ontem a professora maria ligou-me a dizer que havia um problema com o gas. Agarrei no telefone e liguei de imediato para a vereadora. Ela disse que ia falar com o sr. João para eu aguardar. Eu estou a aguardar. Fiz um documento para a câmara a apresentar uma solução para o problema. Este ofício vai para lá...mas eu já sei a resposta. Informamos v.ex. que tomamos conhecimento e este assunto seguirá seus tramitos... Andamos aqui nisto!” (EPJA)</p> <p>“Há duas semanas acabou a lenha para o aquecimento das escolas...eu ligo de imediato para o sr. António e digo para levar um tractor de lenha para a escola Rio gandra. O sr. António é meu funcionário da minha empresa, se faz falta água também a levamos lá. A maioria das vezes eu já nem ligo para a câmara resolvo com materiais, máquinas e equipamentos da minha empresa”(EPJA).</p> <p>“As professoras são muito responsáveis e como já sabem as nossas limitações nem pedem grande coisa ...é mesmo o que é necessário. (EPJA).</p> <p>“Quando as coordenadoras precisam de alguma coisa ligam directamente para nós ...não passa pelo agrupamento. As nossas relações tem a haver com avarias, necessidades de material, com a componente social (almoços e prolongamentos) em todas as escolas e jardins” (EPJA).</p> <p>“Nós lidamos pouco com o agrupamento...” (EPJA)</p> <p>“Nós tratamos de tudo com as coordenadoras e a nossa freguesia deve ser um exemplo. Temos duas carrinhas moptorista para fazer o transporte das crianças para a pré e primeiro ciclo.Essa pessoa está ao serviço das escolas uma porta que não abre, uma lâmpada, qualquer avaria...o serviço dele é estar ao serviço das escolas. Os coordenadores tratam dessas coisas directamente com ele. Nestas coisas é com os coordenadores....com o agrupamento não é quase nada. Tivemos o caso de uma criança com dificuldades em que o apoio de uma tarefaira foi resolvido por nós. Assim foi mais rápido.” (EPJB)</p> <p>“O prolongamento de horário na pré é tudo connosco. As crianças ficam desde as 15.30 até às 18.00. Quem está interessado pode frequentar. Temos o pessoal para a componente de apoio à família a nosso cargo desde 2002. Nós vamos de encontro ao que as coordenadoras pretendem.</p> <p>“temos a componente de apoio à família por nossa conta.é tudo feito por nós. O horário que nós temos para o prolongamento é das 15.30 até às 18.30. Todas as obras de reparação, materiais de limpeza , fotocópias,..é connosco.”</p> <p>“costumo tratar os assuntos com a coordenadora. Com o conselho executivo é só para marcar as reuniões com os coordenadores”. (EPJC)</p> <p>“No dia a dia tanto trabalhamos com os coordenadores como com os professores...é quem estiver mais à mão. Se há problemas,a maior parte das vezes telefonam e nós vamos às escolas e tentamos resolver os problemas que elas têm.” (EPJC)</p> <p>“Eu penso que desde que houve agrupamentos as escolas têm pouca autonomia. Se forem coisas relativas à escola em concreto resolvem connosco...agora se há problemas entre eles, problemas hierárquicos é lá com eles.” (EPJC)</p> <p>“ eu não posso ir às escolas porque tenho a minha vida profissional mas aqui o sr. Cris vai passando pelas escolas e depois liga-me para resolvermos. Aqui nós é olhos nos olhos, com papeis demora o dobro do tempo...” (EPJD)</p> <p>“Nós colocamos umas regras no início do ano em reunião de pais por causa dos pagamentos mas há sempre casos de crianças que não pagam e nós até já colocamos o problema protecção de menores. Há pessoas que deixam de pagar ...vão-se esquecendo....as crianças não têm culpa...alertamos a Segurança Social .Eles tiram os filhos e isso nós não queremos ...então ficamos com dívidas” (EPJD)</p> <p>“A junta procura ajuda à câmara mas a maioria das vezes não é possível. O ano passado avariaram duas fotocopiadoras uma na escola e, outra, no jardim. Nós</p>	

	<p>arranjamos. No final do ano a da escola avariou de novo...e nós sempre a pagar os arranjos. Pedimos à câmara para substituir os equipamentos mas a câmara disse que não. Tivemos nós que procurar bons preços e compramos uma nova depois com as peças de uma arranjamos a outra...e enquanto não havia fotocopiadoras tivemos que pagar as fotocópias que as professoras tiravam. As câmaras não querem saber...agora com elas é só grandes obras.” (EPJD)</p> <p>“Os prolongamentos é tudo por minha conta. A educadora (coordenadora) só faz as ementas mas às vezes nós temos que mudar um bocadinho por causa do dinheiro ...promoções ...e eu mudo com a cozinheira.” (EPJE)</p> <p>“As coordenadoras pedem e, nós, dentro do possível damos o que é possível. Costumo tratar todos os assuntos com as coordenadoras (...) as coordenadoras dependem muito do conselho executivo” (EPJE)</p> <p>“As coordenadoras vêm ter comigo ou telefonam para pedir alguma coisa...” (EPJE)</p> <p>“Aquele protocolodizem que nós temos que fazer pequenas reparações mas não é. O ano passado assinei e tive prejuízo. Como temos o protocolo as professoras, pedem-nos tudo a nós. Sanitas, lavatórios (que se partem!), desinfestação,...tudo. Eu peço coisas à câmara e negam. Pedi um fogão e também negaram. Estas juntas pequenas ! Se tivesse salas de prolongamento dava para gerir melhor. Muitas crianças têm subsidio e depois temos que esperar que venha o dinheiro. Eu tenho prejudicado muito a minha vida por causa dos almoços das crianças.Ainda no outro dia o vereador disse-me que eu era uma desgovernada! Eu recebo muitos não porque há diferenças onde o executivo ganha. Com as crianças não se brinca....eu quero dar uma boa alimentação às crianças.Eu podia poupar se cortasse ...mas não faço. Depois avariavam electrodomésticostemos que os reparar. A água imprópria para consumo também tem dado muita confusão!.” (EPJD)</p> <p>“O meu contacto com o conselho executivo (vice-presidente 1º ciclo) foi pouco. Duas vezes numa feira aqui e outra vez lá. Eu sei quem ela é e ela sabe quem eu sou mas não tem havido necessidade de conversarmos para resolvermos problemas” (EPJD)</p> <p>“Este ano fui duas vezes ao conselho executivo pedir uma tarefa mas também não podiam. Se a câmara ajudasse!” (EPJD)</p> <p>“Aqui são feitas coisas à revelia da Junta. A câmara avança com projectos sem a Junta saber. A câmara ignora-nos.”(EPJA)</p> <p>“Foi feito muito trabalho no passado na criação de instalações para a educação, agora com as mudanças, com a criação de agrupamentos megalómanos... fecham-se escolas que custaram muito dinheiro ao Estado e ao mesmo tempo empobrecem-se zonas que precisam das escolas para sobreviver....não sei se isso é bom! “ (EPJA)</p> <p>“normalmente eu contacto com a escola-sede do agrupamento que por vezes contribui para a centralização de poderes. Quando contacto directamente para as escolas, o que acontece por vezes, dou a conhecer ao agrupamento”. (EV)</p> <p>“ As escolas têm uma ligação muito directa com as juntas por causa da componente de apoio à família e por causa da s AEC`s. O agrupamento quase não interfere. “Vão sendo tomadas decisões e tudo vai correndo bem...há um relacionamento bom entre todas as partes mas não há uma efectiva delegação de competências.” (EV)</p> <p>“ na eb 2,3 não há interferencia da junta. Há um trabalho de equipa entre a câmara e as juntas. As juntas resolvem pequenos problemas junto das escolas e nós as grandes obras.às vezes a resolução dos problemas poderia ser mais rápida mas o problema é que háum circuito burocrático e isso demora o seu tempo...e nem sempre as pessoas que podem resolver os problemas estão disponíveis.” (EV)</p> <p>“normalmente é o agrupamento que solicita à câmara os serviços ou materiais mas também acontece pontualmente as escolas avançarem...quando há maior urgência” (EV)</p>	
--	---	--

Anexo 8 – Médias das respostas aos Questionários dos Docentes sobre os Coordenadores

Média geral – 2.80

I -Clima de Escola

Média – 2.90

Média mais baixa – Item 3 (2.04)

Média mais alta – Item 6 (3.69)

II – Liderança e Gestão

Média – 2.49

Média mais baixa – Item 9 (0.90)

Média mais alta – Item 18 (3.21)

III – Gestão Curricular

Média - 2.48

Média mais baixa – Item 22 (1.88)

Média mais alta – Item 24 (3.04)

IV – Gestão Administrativa e Financeira

Média – 3.05

Média mais baixa – Item 29 (2.47)

Média mais alta – Item 28 (3.69)

V- Relação com os pais e com a comunidade

Média – 2.86

Média mais baixa – Item35 (2.09)

Média mais alta – Item 39 (3.26)

VI - Resolução de problemas e tomada de decisões

Média – 3.02

Média mais baixa – Item 44 (2.78)

Média mais alta – Item 43 (3.16)

Outros dados

Médias gerais mais baixas - Gestão Curricular (2.48); Liderança e Gestão (2.49).

Média geral mais elevada – Gestão Administrativa e Financeira (3.05).

Anexo 9 – Médias das respostas aos Questionários dos Coordenadores

Média geral – 3.32

I - Clima de Escola

Média – 3.45

Média mais alta – Itens 7 e 8 (4.00)

Média mais baixa – Item 2 (2.80)

II - Liderança e Gestão

Média – 3.00

Média mais alta – Itens 14 e 17 (3.50)

Média mais baixa – Item 9 (1.90)

III - Gestão Curricular

Média – 3.13

Média mais alta – Itens 20 e 24 (4.00)

Média mais baixa – Item 21 (2.20)

IV - Gestão Administrativa

Média – 2.98

Média mais alta – Itens 27 e 28 (4.00)

Média mais baixa – Item 29 (0.00)

V - Relações com pais e comunidade

Média - 3.66

Média mais alta – Itens 38, 39 e 41 (4.00)

Média mais baixa – Itens 36 e 37 (3.20)

VI - Resolução de Problemas

Média – 3.78

Média mais alta – Itens 45 e 46 (3.90)

Média mais baixa – Item 42 (3.50)

Outros dados:

Média mais baixa – Gestão administrativa (2.98)

Média mais alta – Resolução de Problemas (3.78)